



NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**MARIA LUZIA FERREIRA SANTOS**

**O PDE E O GERENCIAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE  
PÚBLICA DE PORTO VELHO-RO**

PORTO VELHO/RO

2014

**MARIA LUZIA FERREIRA SANTOS**

**O PDE E O GERENCIAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE  
PÚBLICA DE PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* em Educação, no Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marilsa Miranda Souza

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

PORTO VELHO/RO  
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

S237p

Santos, Maria Luzia F. Santos.

O PDE e o Gerenciamento das escolas da rede pública de Porto Velho-RO. Maria Luzia Ferreira Santos. Porto Velho, 2014. 152 f.

Orientadora: Prof. Dr. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, 2014.

1. PDE. 2. FUNDESCOLA. 3. Escolas públicas de Porto Velho. 4. Qualidade do ensino. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

**Bibliotecária responsável: Eliane Barros – CRB-11/549**

**MARIA LUZIA FERREIRA SANTOS**

**O PDE E O GERENCIAMENTO DAS ESCOLAS DA REDE  
PÚBLICA DE PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada à Coordenação do  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
EM EDUCAÇÃO DA UNIR

**BANCA EXAMINADORA**

Data da aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Professora Dr<sup>a</sup> Marilsa Miranda Souza**  
Orientadora e Presidente da Banca

---

**Professor Dr. José Luiz Sanfelice**  
Membro Externo

---

**Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes**  
Membro Interno

---

**Antonio Carlos Maciel**  
Prof. Dr. Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma dádiva, porque nossa existência é um estranho mistério nesse planeta. Assim, diante de todas as dificuldades, agradeço por ter vivenciado alguns percalços que me proporcionaram amadurecimento necessário para seguir em frente.

Nessa jornada muitas pessoas cruzam seu caminho, de modo, que em diversas circunstâncias, acabam por contribuir de alguma maneira, influenciando muitas vezes de modo decisivo no seu conhecimento e na construção do produto final de um trabalho. Dessa forma, ainda que movida pela saudade eterna, agradeço a meus pais pela vida, incentivos aos estudos, carinhos e conselhos.

Meus sinceros e ternos agradecimentos a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilsa Miranda de Souza, pela compreensão e extrema paciência com que me orientou e por possibilitar meu amadurecimento intelectual.

A Rosângela França, José Lucas P. Bueno, Antonio Carlos Maciel, professores do Mestrado *Stricto Sensu* em Educação/PPGE/UNIR, com os quais muito aprendi e que contribuíram de forma inexorável para o meu crescimento acadêmico e profissional.

De modo especial, agradeço ao Prof. Dr. Marco Antonio que com sua gentileza e compreensão, contribuiu imensamente para meu aprendizado na construção desse momento tão importante.

Aos eternos amigos, Márcia Andréia Lima Lucas, Maria Natália Lucas, Valdomiro Lucas. Família que se tornou meu apoio e minha base incondicional. Obrigada pela linda amizade!

A Palmira Arrais, João Vitor e Quesia Marinho, sou imensamente grata, pelo apoio e carinho incondicionais. Vocês me proporcionaram toda a segurança e condição necessária para seguir adiante. Palavras são poucas para agradecer tudo que fizeram por mim, em uma fase de intensas mudanças.

A Juci Theodoro, minha amiga de anos de caminhada. Com você vivi experiências únicas de aprendizado. Sou grata por se fazer presente em mais essa etapa, me acompanhando e me incentivando com seu entusiasmo pela vida.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Madalena Ferreira, minha amiga e professora, por anos dedicados ao meu crescimento pessoal e aprendizado. Não poderia deixar de agradecer a essa pessoa fantástica que em momento algum deixou de me

incentivar a prosseguir nos estudos.

A Mariza Nóbrega pelas preocupações e por sempre estar ao meu lado, me acompanhando em diferentes fases de conquistas pessoais. Sou grata a você por nunca desistir de mim.

Aos amigos que fiz durante o Mestrado, de forma muito especial, a Cíntia Souza, Osiel Antônio e Dimarães da Silva. Amigos que permaneceram ao meu lado nas adversidades pelas quais passei.

A Glaucilene Lima, pela paciência em revisar meus textos e pelo carinho nos momentos bons e ruins que se sucederam nessa jornada. Sua amizade foi um presente!

Ao PROCAD - Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras PROCAD- NF/CAPES – 2009-UNIR-USP e Coordenação na pessoa da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Brasileira/UNIR e Prof. Dr. Marcos Garcia Neira/USP, pela oportunidade que tive em realizar missão de estudos por meio de Mestrado Sanduíche, o qual me possibilitou a experiência de ampliar meus conhecimentos.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), sua metodologia de execução e funcionamento em escolas públicas estaduais do município de Porto Velho e seus resultados em relação à gestão escolar e a qualidade do ensino no período compreendido entre 2008 e 2012. Buscamos identificar as principais políticas educacionais implantadas por meio da atuação do Banco Mundial, além de verificar a atuação e materialização dessas políticas nas escolas, verificando a organização da gestão escolar, orientada pelas diretrizes da política multilateral e a consequente vinculação das ações do PDE ao trabalho produtivo dos docentes. O PDE é um dos mais importantes programas do FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola) formulado e financiado pelo Banco Mundial para a educação brasileira. Foi implantado em quase todas as escolas do Estado de Rondônia, desde seu surgimento em 1998. Nesse eixo de discussões, fez-se necessário compreender as ações do imperialismo por meio da concepção dos princípios ideológicos neoliberais presentes nas políticas públicas em nosso país, e ressaltar a participação do Banco Mundial, como agente financiador de projetos educacionais, que busca consolidar o discurso da qualidade na educação. Para realização desse estudo, partimos de uma abordagem centrada no método do materialismo histórico-dialético, que possibilita integrar a parte ao todo e permite encontrar as determinações fundamentais e adjacentes do problema. Com o intuito de compreender a implementação e execução do PDE, o método permitiu confrontar o real no seu particular de modo a considerar o processo da totalidade que envolve a materialização de projetos educacionais nas escolas e as políticas educacionais. No processo em pauta, se coloca as novas formas de pensar e agir na escola, que convergem para os princípios da chamada “boa gestão escolar”, um conceito remodelado por meio dos critérios empresariais e em conformidade com a implementação de projetos educacionais compensatórios, a exemplo do PDE, objeto desta pesquisa. Contudo, ressalta-se que as ações implementadas pelo PDE, permanecem em nível superficial nas escolas, uma vez que não contribuem para a construção crítica dos processos que identificam a origem e determinação dos problemas de ensino-aprendizagem, objetivos a que se propõe o plano.

Palavras-chave: PDE. FUNDESCOLA. Escolas públicas de Porto Velho. Qualidade do ensino.

## **ABSTRACT**

The present study aimed at analyzing the PDE (School Development Plan), its implementation and operation methodology in public schools of Porto Velho and its results regarding school management and the quality of education in the period between 2008 and 2012. We seek to identify the main educational policies implemented by the World Bank's operations and to verify the performance and materialization of these policies in schools, checking the organization of school management, guided by the directives of multilateral policy and the consequent linking the actions of PDE the productive work of teachers. The EDP is one of the most important FUNDESCOLA programs (School Development Fund) formulated and funded by the World Bank for Brazilian education. Was implemented in almost every school in the state of Rondônia, since its inception in 1998. In discussions axis, it was necessary to understand the actions of imperialism through the design of neoliberal ideological principles of public policies in our country, and highlight the participation of the World Bank, as financial agent of educational projects, which seeks to consolidate the quality discourse in education. To conduct this study, we set out an approach centered on the method of historical and dialectical materialism, allowing include the part of the whole and allows to find the key and adjacent determinations of the problem. In order to understand the implementation and execution of the EDP, the method allowed confront reality in its particular to consider the process of all that involves the realization of educational projects in schools and educational policies. In the process at hand, arises new ways of thinking and acting in school, which converge to the principles of the "good school management," a concept refurbished through the business criteria and in accordance with the implementation of compensatory educational projects, example of PDE, object of this research. However, it is emphasized that the actions implemented by the PDE, remain superficial level in schools, since they do not contribute to the construction of critical processes that identify the origin and determination of the teaching-learning problems, objectives it sets the plan .

Keywords: PDE. FUNDESCOLA. Public schools in Porto Velho. Quality of education.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Identificação da estrutura organizacional do PDE
<b>Quadro 02</b>	Fragmento da planilha do Plano de Ação do PDE
<b>Quadro 03</b>	Indicadores e taxas 2012 – PDE da Escola A
<b>Quadro 04</b>	Indicadores e taxas 2013
<b>Quadro 05</b>	Ensino e Aprendizagem 2012
<b>Quadro 06</b>	Ensino e Aprendizagem 2013
<b>Quadro 07</b>	Processos e Gestão 2012
<b>Quadro 08</b>	Justificativas/Evidências
<b>Quadro 09</b>	Processos e Gestão 2013
<b>Quadro 10</b>	Indicadores e taxas 2012 – PDE da Escola B
<b>Quadro 11</b>	Indicadores e taxas 2013
<b>Quadro 12</b>	Ensino e Aprendizagem 2012
<b>Quadro 13</b>	Ensino e Aprendizagem 2013
<b>Quadro 14</b>	Processos e Gestão 2012
<b>Quadro 15</b>	Processos e Gestão 2013
<b>Quadro 16</b>	Indicadores e taxas 2012 – PDE da Escola C
<b>Quadro 17</b>	Indicadores e taxas 2013
<b>Quadro 18</b>	Ensino e Aprendizagem 2012
<b>Quadro 19</b>	Ensino e Aprendizagem 2013
<b>Quadro 20</b>	Processos e Gestão 2012
<b>Quadro 21</b>	Processos e Gestão 2013
<b>Quadro 22</b>	Indicadores e taxas 2012 – PDE da Escola D
<b>Quadro 23</b>	Indicadores e taxas 2013
<b>Quadro 24</b>	Ensino e Aprendizagem 2012
<b>Quadro 25</b>	Ensino e Aprendizagem 2013
<b>Quadro 26</b>	Processos e Gestão 2012
<b>Quadro 27</b>	Processos e Gestão 2013
<b>Quadro 28</b>	Indicadores e taxas 2012 – PDE da Escola E
<b>Quadro 29</b>	Indicadores e taxas 2013
<b>Quadro 30</b>	Ensino e Aprendizagem 2012
<b>Quadro 31</b>	Ensino e Aprendizagem 2013

**Quadro 32**      Processos e Gestão 2012

**Quadro 33**      Justificativas/Evidências

**Quadro 34**      Processos e Gestão

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01** Percepção dos professores quanto ao acréscimo de funções em relação à implantação do PDE
- Gráfico 02** Conhecimento dos professores quanto aos fundamentos político-pedagógicos que orientam o PDE
- Gráfico 03** Participação dos professores no processo de construção do PDE
- Gráfico 04** Participação dos professores em discussões sobre o PDE

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 01** – Estrutura organizacional do PDE

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b>	Referencial de Cálculo da Parcela Principal
<b>Tabela 02</b>	Referencial de Cálculo da Parcela Complementar
<b>Tabela 03</b>	Índice de reprovação/ Taxas de Rendimento

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BIRD</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>EEEFM</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDESCOLA</b>	Fundo de Fortalecimento da Escola
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IFC</b>	Corporação Financeira Internacional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MIGA</b>	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto da Escola
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Escola
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
<b>TCH</b>	Teoria do Capital Humano
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para Infância
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Metodologias da Pesquisa.....	21
1.1.2 Análise documental. ....	26
1.1.3 Entrevista semiestruturada individual. ....	27
<b>2 DA HEGEMONIA IMPERIALISTA A EXPRESSÃO NEOLIBERAL – INFLUÊNCIAS E DETERMINAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....</b>	<b>30</b>
2.1 A Reforma e as Políticas educacionais no Brasil - reorganização produtiva e a crise do Estado brasileiro .....	38
2.2 Banco Mundial, FUNDESCOLA – e os Projetos co-financiados.....	44
2.3 Banco Mundial, os financiamentos e a construção do conceito de gestão democrática .....	53
<b>3 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E OS PLANOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>61</b>
3.1 O PDE, as políticas educacionais e o manto da qualidade .....	64
3.2 O PDE e a Gestão Escolar – eficiência para quê e para quem? .....	71
<b>4 OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PDE .....</b>	<b>76</b>
4.1 As características do PDE e sua estrutura organizacional .....	79
4.2 A Resolução para a execução do PDE nas escolas estaduais de Porto Velho/RO	81
4.3 PDE na Escola: Autonomia e Gestão Democrática? .....	84
<b>5 A IMPLANTAÇÃO DO PDE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PORTO VELHO/RO .....</b>	<b>88</b>
5.1 Descrição analítica dos índices de reprovação e Taxas de Rendimento a partir dos dados do PDE/IDEB .....	103
5.2 Descrição Analítica do PDE a partir da Plataforma Interativa.....	105
5.3 Descrição analítica dos eixos: Resultados, Dimensões e Temas do PDE .....	109
5.3.1 EIXO RESULTADOS: Dimensão 1 – indicadores e taxas .....	111
5.3.2 EIXO INTERVENÇÃO DIRETA: Dimensão 3 - ensino e aprendizagem e dimensão 4 – gestão.....	111
<b>6 PERCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES DO PDE: ANÁLISE DOS RESULTADOS ....</b>	<b>114</b>
6.1 PDE DA ESCOLA A .....	114
6.2 PDE DA ESCOLA B .....	120

6.3 PDE DA ESCOLA C .....	125
6.4 PDE DA ESCOLA D .....	130
6.5 PDE DA ESCOLA E .....	133
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>147</b>



## 1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais orientadas e financiadas pelo Banco Mundial deram origem a programas de financiamento, como o FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola) que estão presentes em diversas escolas do país. Originados com base em fundamentos neoprodutivistas<sup>1</sup>, os financiamentos buscam na escola a formação unilateral acrítica, com vistas a compor os mercados de capitais e atender as exigências do modo de produção contemporâneo.

Nesse cenário, enfatizamos a emergência de estabelecer a compreensão em sua totalidade dos mecanismos de funcionamento dos planos educacionais, que assumem o caráter de canalizadores dos financiamentos instituídos pelos acordos internacionais, bem como enfatizar as questões imperialistas e as diretrizes do Banco Mundial no contexto capitalista neoliberal.

À medida que assumem desdobramentos engendrados pela exigência neoliberal, os planos educacionais implementados e executados nas escolas, contribuem para atender às necessidades da produção e da reprodução do capital, que se configura por meio da instituição da ordem ideológica imperialista. Desde tempos pretéritos no Brasil, a educação é utilizada como veículo de propagação dessas ideologias. Para efetivar esses ideais, as instituições multilaterais, disseminaram a tendência imperialista no país por meio de um conjunto visível de reformas promovidas no Estado. Por volta dos anos de 1960, se interessaram de forma contundente pela educação brasileira, destacando-se nesse período os acordos do MEC/Banco Mundial que orientaram as reformas na educação e contribuíram de forma efetiva para os interesses do imperialismo internacional e seus órgãos constituintes.

Por volta nos anos de 1990, o interesse do Banco Mundial pela educação foi conduzido em favor do levante da busca proclamada qualidade educacional, que passou a ser inicialmente propagada por meio de programas de financiamento, revestido pela teoria do capital do humano e da qualidade total. A teoria do capital

---

<sup>1</sup> Neoprodutivismo é a teoria do capital humano refuncionalizada em busca da produtividade na educação e possui variantes como o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. “Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo” (SAVIANI, 2007, p.425).

humano passou a ser aplicada às políticas educacionais de modo a se materializar no sistema educacional brasileiro por meio de programas e planos educacionais, configurados em leis e documentos oficiais. Com vistas a atender esse propósito, é criado o FUNDESCOLA composto de diversos planos, com a missão de promover ações que visem à autonomia e melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Assim, os planos educacionais surgiram na primeira década dos anos 90, disseminando o discurso da qualidade na educação. Nesse cenário, os planos educacionais são introduzidos no cotidiano das escolas públicas brasileiras, mediante o discurso da melhoria da aprendizagem dos alunos e da redução das altas taxas de repetência e evasão, com vistas a favorecer o desempenho escolar. Nessa perspectiva os planos perpetuam o ideário neoliberal de que questões políticas e sociais devem ser tratadas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia. Daí o propósito de se alicerçar argumentos de que para solucionar os problemas da educação, deve-se promover mudanças no quadro gerencial do ensino, proposta, portanto, subjacente aos interesses do Banco Mundial que conduz os planos educacionais a direcionar novos rumos para a educação brasileira.

Dentre esses planos, destaca-se o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que em sua formulação, foi concebido com bases em conceitos administrativos, empresariais, estruturado a partir de uma visão gerencial estratégica que possibilita uma leitura articulada entre seus componentes de implementação e execução nas escolas. O PDE é um dos mais importantes planos do FUNDESCOLA, formulado e financiado pelo Banco Mundial para a educação brasileira. Sua concepção foi fundamentada com base nos princípios da equidade (igualdade de oportunidade), da efetividade e eficácia (obtenção de resultados), complementaridade (sinergia das ações) e visão estratégica, princípios administrativos empresariais, tem como objetivo proclamado melhorar o desempenho no ensino fundamental e seus resultados educacionais, o aprimoramento da gestão da escola e das secretarias estaduais e municipais de educação.

Em relação a Rondônia, o plano foi implantado e executado em quase todas as escolas existentes no estado, desde seu surgimento em 1998, atendendo portando as diretrizes do FUNDESCOLA que visava o fortalecimento das escolas públicas da região Norte, Nordeste e Centro-oeste em áreas microprioritárias. Desse modo, esse estudo teve como objetivo central analisar o PDE a partir de sua

metodologia de execução e funcionamento em escolas públicas estaduais do município de Porto Velho e seus resultados em relação à gestão escolar e a qualidade do ensino no período compreendido entre 2008 e 2012.

Nesse contexto, algumas questões foram suscitadas: o PDE tem possibilitado a gestão democrática e a autonomia das escolas em Rondônia ou tem sido apenas um modelo gerencial e burocrático imposto pelos organismos internacionais? O emprego de diversas ações pedagógicas, mantidas e executadas no PDE, ano a ano, além da aquisição de material pedagógico e equipamentos contribuíram efetivamente para melhorar a qualidade do ensino aprendizagem, de modo a alterar os resultados quantitativos, conforme as condições estabelecidas no Plano? Quais os resultados concretos, os elementos contraditórios, os conflitos e possibilidades que identificam a execução e a chamada eficiência/eficácia do PDE nessas escolas no período compreendido entre 2008 a 2012?

Como parte preponderante desse estudo, os objetivos específicos são: Identificar o processo organizacional e metodológico do PDE e como as ações pedagógicas e administrativas são construídas nas escolas; Levantar os dados de desempenho dos alunos a partir da implementação do PDE e analisá-los a partir do conceito de qualidade, eficácia/eficiência presentes nos instrumentos de avaliação do Plano; Identificar as contradições, os conflitos e as possibilidades apresentadas no processo de implementação e execução do PDE a partir dos sujeitos pesquisados; Verificar os resultados da execução do PDE na gestão escolar e na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

Em 2010, atuando na Coordenação de Projetos na extinta REN (Representação de Ensino) da SEDUC (Secretaria Estadual de Educação em Rondônia), atualmente denominada CRE (Coordenadoria Regional de Educação), surgiram inquietações a respeito do processo de execução e implementação do PDE nas escolas. Diante das condições observadas em relação à execução do PDE, constatamos que havia um abismo entre a teoria e a prática, entre efetivamente o que era pregado pelo referido Plano e o que os Gestores executavam nas escolas. Havia contradições e conflitos. Portanto, buscamos compreender com mais profundidade, o discurso presente nas escolas em relação à implementação e

execução do PDE, bem como seu papel enquanto suposto condutor da qualidade no ensino.

Desse modo, a dissertação esta organizada em seis capítulos. Para a construção do primeiro capítulo nos pautamos em uma abordagem metodológica que nos permitiu compreender a realidade em sua totalidade, o materialismo histórico-dialético. Método que nos permitiu ainda interpretar a realidade objetiva e subjetiva por meio das seguintes categorias: totalidade, contradição, ideologia e práxis, de modo que fosse possível desvelar a essência do fenômeno educativo proposto nessa pesquisa (MARX, 1996; KOSIK, 1976; CURY, 1995; SOUZA, 2010).

As categorias apresentadas possibilitaram a compreensão da dominação histórica do imperialismo e de sua vertente neoliberal, expressões atuantes no Brasil, que se materializaram por meio de financiamentos via capital estrangeiro. Este, portanto, é o assunto do segundo capítulo, que aborda ainda as reformas e as políticas educacionais no Brasil, que em convergência com os interesses do Banco Mundial estabelece orientações e programas de financiamento para os sistemas educacionais no país. Para fundamentar a discussão nos pautamos nos estudos de Lênin (2011) e Souza (2010), para situar os aspectos históricos do imperialismo no Brasil, de Gentili (2010), Frigotto (2001), Lombardi; Saviani; Sanfelice (2007) para evidenciar as reformas na educação e as teorias que fundamentam as políticas educacionais e Antunes (2001), Oliveira e Gomes (2011) que discutem a reestruturação produtiva do capital e a reorganização administrativa do Estado brasileiro, além de Soares (2010), Coraggio (2010) Torres, que enfatizam as propostas do Banco Mundial para a educação como alavanca para o crescimento econômico dos países em desenvolvimento.

O terceiro capítulo discute a teoria do capital do humano e sua relação com os planos educacionais, destacando-se o PDE, cujo alicerce se fundamenta em teorias administrativas que são baseadas em conceitos recorrentes no plano, tais como qualidade, eficiência e eficácia. Contribuíram para explicitar esta relação Frigotto (2010), Saviani (2004) e Leher (2012), Gentili (2004). Em seguida buscamos discutir as considerações que legitimam o PDE como elemento determinante para obtenção da qualidade nas escolas e como meio de articular e combinar formas organizacionais e produtivas que introduzem a teoria do capital humano nos

processos que envolvem a educação a induzir a formação de trabalhadores a constituir um exército de reserva para o mercado de trabalho.

O quarto capítulo trata dos fundamentos teóricos metodológicos do PDE, abordando as características do plano e sua estrutura organizacional, apresentadas na descrição de sua metodologia, evidenciando desse modo, os paradigmas da administração capitalista com base em Oliveira (2005), Fonseca (2003), Paro (2001), Silva (2005) e Souza (2010). O capítulo descreve ainda a resolução que dispõe sobre a destinação dos recursos financeiros para a execução do PDE nas escolas públicas de educação básica. Aborda também as questões relativas a autonomia proposta pelo PDE e como os docentes percebem e concebem este processo na escola, avaliando portanto, em que medida ocorre a gestão democrática.

O quinto capítulo situa a implantação do PDE nas escolas estaduais de Porto Velho no estado de Rondônia. Apresenta os índices de reprovação e taxas de rendimento com base nos dados do IDEB, que são utilizados como parâmetro para implantação e execução do plano (FONSECA, 2003; PARO, 2001; SILVA, 2005; SOUZA, 2010). O capítulo descreve ainda o PDE na plataforma interativa a partir dos eixos, dimensões e temas que estruturam a nova configuração do documento.

Por fim, o sexto capítulo pontua os resultados apresentados com base em perguntas e respostas expressos na plataforma interativa e nas quais a escola apresenta o diagnóstico de sua realidade. Aborda ainda as percepções e contradições do PDE em cada escola analisada, verificando, desse modo os conflitos existentes na execução do diagnóstico do plano.

## **1.1 Metodologia da Pesquisa**

O referencial teórico-metodológico utilizado nos permitiu a compreensão dos mecanismos que estruturam o sistema educacional e as influências e interesses sociais dos organismos multilaterais do imperialismo nesse setor. Desse modo, partimos de uma abordagem metodológica que para Cury (1995) possibilita integrar a parte ao todo, e permite encontrar as determinações fundamentais e adjacentes do problema: o método materialista histórico-dialético.

A fundamentação teórica e a subsequente fonte de dados foi imprescindível para promover o encontro de uma perspectiva relacionada às especificidades das políticas educacionais e as contradições presentes em cada escola. Portanto, para

realizar a obtenção e sistematização dos dados, empregamos o uso da entrevista semiestruturada, com a possibilidade de observar os conflitos e contradições existentes na realidade e a análise documental, com o intuito de observar a forma de gerenciamento dos recursos empregados nas escolas, bem como o desenvolvimento e execução das ações orientadas no PDE.

Com o intuito de compreender o desenvolvimento da sociedade capitalista, sua dinâmica política e sua totalidade e contradições históricas que determinam a condição dos sistemas educacionais, buscamos acrescentar à análise pretendida a concepção dialética em Marx, por se tratar de uma abordagem em permanente movimento, e em constante processo de transformação. Por esse motivo torna-se capaz de explicar diversos fenômenos, desvelando a subjetividade existente na realidade objetiva, portanto, um caminho para fundamentar o conhecimento em busca da interpretação da realidade histórica e social no campo educacional.

Para confrontar a realidade apresentada e aprofundar o entendimento da pesquisa, empregamos o método do materialismo histórico-dialético que nos permitiu interpretar esta realidade a partir de suas categorias básicas: totalidade, contradição, ideologia e práxis. A partir dessa proposição destaca-se o pensamento de Saviani (2002), no qual afirma que o emprego do materialismo histórico dialético, surge com a busca de superar a visão tradicional da história da educação, centrada nas ideias e instituições pedagógicas. Havia a necessidade de “buscar um enfoque mais adequado para uma perspectiva de análise, que se propunha a investigar a educação enquanto fenômeno social” (SAVIANI, 2002, p.15), portanto, as contribuições empregadas pelo materialismo histórico dialético, delineiam as possibilidades de se promover um entendimento mais aprofundado e crítico sobre a realidade objetiva e subjetiva.

Para Kosik (1976), o método do materialismo histórico-dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e num movimento lógico o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno. Nesse sentido, ocorre a necessidade de confrontamos o real com seu particular, buscando apreender a totalidade dos processos estudados.

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1976, p. 42).

A categoria totalidade nos conduziu a uma análise histórica do imperialismo e suas ações na educação dos países semicoloniais<sup>2</sup> e nos possibilitou identificar as políticas educacionais formuladas e financiadas pelos seus organismos multilaterais, em especial o Banco Mundial, dentre as quais se destaca no Brasil o FUNDESCOLA. A pesquisa identificou o PDE como um dos planos educacionais do FUNDESCOLA, com objetivos claramente definidos e em favor dos interesses econômicos do capital monopolista. Desse modo, não é possível compreender o PDE e sua aplicação sem compreender a totalidade das relações que o produzem (o todo) e como se estas se estabelecem na realidade concreta das escolas de Porto Velho (a parte). Para alcançar essa totalidade precisamos compreender as contradições existentes no fenômeno, pois a contradição é a única forma de alcançar a essência das coisas, conforme explica Kosik (1976, p.14):

Fica claro que a contradição é a lei fundamental da dialética materialista. Para desvendarmos tal lei, que é a essência da dialética, é preciso investigar profundamente os fenômenos, os problemas que lhe dão origem. O desenvolvimento dos fenômenos é determinado pelas suas contradições internas, daí porque se deve partir da particularidade da contradição para se chegar aos pólos principais de sua luta, identificando o lugar do antagonismo e da contradição. O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo.

A categoria contradição é um elemento determinante e presente na lógica do método materialista histórico dialético, pois permite que se examine com maior rigor o fenômeno educativo. A contradição demonstra os elementos cruciais que

---

<sup>2</sup> O termo semicolônia é empregado por Souza (2010) a partir dos estudos em Lênin para designar, os países que, a exemplo do Brasil, não realizaram a revolução burguesa, e, que permaneceram com o problema de distribuição e concentração de terras e que nunca obtiveram autonomia para dirigir o Estado, permanecendo ainda hoje dominados por potências estrangeiras. Podemos exemplificar essa condição, no caso do Brasil, a “independência” e a “revolução de 1930”, que não passaram de estratégias da classe dominante para se manter no poder. Destacando-se ainda neste processo, o período de industrialização, que se realizou sob o controle externo, e a onde é possível perceber a manutenção dos mesmos problemas, conservando desse modo uma sociedade semicolonial, submetida aos desmandos do imperialismo norte-americano.

concebem a realidade produzida e determinada historicamente pela concretude das relações capitalistas, uma questão que não pode ser, portanto, apontada como isolada ou que não faz parte do processo em pauta.

As categorias marxistas aplicadas ao fenômeno educativo identificam as principais contradições presentes nas relações educacionais, além de demonstrar diferentes posturas ecléticas assumidas no plano pedagógico. Há uma perpétua condição estabelecida nos sistemas educacionais que enfatiza o papel do homem como ator e autor de uma estrutura social, devendo-se ao mesmo, dessa forma enquadrar-se aos ditames dominantes de uma ordem social vigente. Dessa forma, jamais se questiona a totalidade da estrutura social, e a educação, portanto, passa a ser vista pela condição determinista, um mecanismo que apenas molda as facetas dos indivíduos, ajustando-os as necessidades do capital. “Assim, a educação não passaria de um mecanismo que ajusta os indivíduos à ordem social, mediante uma homogeneidade ideológica” (CURY, 1995, p. 11).

A categoria ideologia possibilita a compreensão da forma organizativa dos homens em sociedade, definida pelo movimento do pensamento, isto é, pode ser caracterizada e desvelada por meio do método do materialismo histórico-dialético que se constitui pela materialidade histórica da vida.

Para Marx (1996) à medida que o homem se estabelece na sociedade, produz bens materiais, que são necessários à sua sobrevivência, portanto, modifica os meios de produção e nesse processo, transforma a natureza e desse modo, nessa dinâmica, o homem faz história. Em outras palavras, para Marx (1996), “não é a consciência dos homens que determina a vida, senão a vida que determina a consciência” (MARX, 1996, p. 25).

Essa premissa é o pensamento central da teoria marxista, sobre o qual foi construído um novo método de análise da realidade. Se a consciência se forma como fruto das relações sociais estabelecidas no mundo material, o estudo da realidade só pode ser verdadeiramente correto a partir do concreto, da ordem material e não pela consciência forjada pelo mundo espiritual fenomenológico. No método dialético, o pensamento, por ser produzido nas relações sociais, é concreto, não se separa da matéria, o que torna a realidade social indivisível (SOUZA, 2010, p. 17).

Se a consciência social é fruto das relações estabelecidas no mundo material, então devemos compreender as relações sociais de produção para conhecer a essência das ações dos sujeitos de nossa pesquisa. Por que os professores não



percebem o caráter das políticas educacionais a eles impostas, como o PDE? Por que se submetem aos processos mais rudes de controle estatal e não reagem?

A ideologia liberal é hegemônica nos processos educativos, como explica Souza (2010, p.39):

A ideologia liberal foi reforçada, nas últimas décadas, por meio das políticas educacionais, muitas delas forjadas na esfera dos organismos multilaterais do capitalismo monopolista. Essas políticas garantiram a expansão quantitativa de unidades escolares e do número de vagas ofertadas, mas não garantiram a qualidade do ensino. Esse processo de democratização do ensino resultou no fracasso escolar, no esvaziamento da educação e numa formação ideológica de submissão aos interesses do mercado capitalista na sua forma atual).

O conceito marxista de ideologia nos ajudou a compreender as estreitas relações entre os processos econômicos e educação e analisar a essência dos princípios mercadológicos do PDE e seus objetivos na educação escolar.

[...] a educação escolar na sociedade capitalista serve para manter a estrutura social desigual, as relações sociais de dominação e a veiculação da ideologia burguesa, na tentativa de homogeneizar as ideias e pacificar as massas proletárias, criando a visão de unidade e camuflando as contradições inerentes a este sistema (SOUZA, 2010, p.40).

Esse processo tem se intensificado a cada dia mediante a implantação de políticas de gerenciamento escolar sob a égide dos órgãos do imperialismo, especialmente norte-americano. As políticas educacionais se fundamentam na teoria do capital humano que se desdobram nas pedagogias pós-modernas atuais como a pedagogia das competências e da qualidade total, caracterizadas por Saviani (2007) como neoprodutivistas (neotecnicistas e neoescolanovistas, neoconstrutivistas). A análise dialética da ideologia subjacente a essas políticas foi fundamental para compreender o gerenciamento das escolas no processo de execução do PDE nas escolas de Porto Velho e seus resultados.

Mas a compreensão da ideologia, da realidade do pensamento humano, só pode ser alcançada enquanto práxis. Nas teses sobre Feuerbach Marx (1989) afirma:

É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento - isolado da práxis - é puramente escolástica", ressaltando que "a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado", mas o conjunto

de suas relações sociais, já que “a vida social é essencialmente prática (MARX, 1989, p. 94-96).

A práxis expressa à união dialética entre a teoria e a prática que conduz a uma ação transformadora, por isso buscaremos uma análise crítica do fenômeno pesquisado a partir da realidade dos sujeitos históricos e suas propostas de resistência. De acordo com Cury (1995), as categorias apreendidas nesse estudo, apresentam uma implicação mútua, de tal forma que a explicação de uma já é, exige a explicação e exposição de outras. Assim, destaca Frigotto (2010, p. 79)

a pesquisa para ser materialista e histórica, tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, ideologia e práxis, portanto, são construídas historicamente.

Buscamos desse modo, estabelecer por meio do método materialista histórico-dialético, a compreensão do fenômeno estudado, a partir dos seus conceitos e nessa perspectiva desvelar as contradições e compreender a problemática educacional em sua totalidade.

**1.1.2 Análise documental:** Utilizamos os relatórios do PDE das escolas pesquisadas, legislação (LDB 9364/96, Resolução nº25 e Portaria nº 448), documentos da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e acesso a plataforma virtual do PDE interativo, que só foi possível consultar mediante autorização da equipe técnica que compõe o Comitê Estadual de Análise do PDE, já que para obter as informações sobre o plano das escolas, é necessário o cadastro junto aos dados do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle).

A análise documental contribuiu para dar visibilidade sobre o processo de consenso aperfeiçoado nas escolas por meio da ideologia implícita nas políticas educacionais contemporâneas e como os planos educacionais a exemplo do PDE, dá ênfase a mecanismos de ajustamento e controle dos indivíduos a ordem social vigente. Na tessitura dessa análise acrescentamos também o Manual de orientação e elaboração do PDE, que inicia todo processo de ajustamento da escola aos padrões de sistematização da visão estratégica e gerencial, onde procuramos identificar as teorias de cunho administrativo e a metodologia que estrutura a ação do plano no interior das escolas, além do Decreto que compõem o processo de implementação do recurso financeiro do PDE.

**1.1.3 Entrevista semiestruturada individual:** Utilizamos esta modalidade de entrevista por considerar que, por meio desse instrumento, é possível destacar a voz dos sujeitos participantes da realidade. As entrevistas foram realizadas no período de maio a agosto de 2013, gravadas, transcritas e sistematizadas, sendo utilizadas no decorrer da dimensão analisada. A entrevista semiestruturada conduz a flexibilidade das questões, uma vez que possibilita captar significados subjetivos, bem como conhecer o pensamento dos professores. Permite, ainda, conduzir a reflexão e ao diálogo, fato que se tornaria mais complexo, com o uso de questões fechadas ou padronizadas.

Portanto, para melhor compreender as questões apresentadas, a pesquisa foi realizada em 05 escolas do município de Porto Velho/RO, sendo possível assinalar indicadores para responder as proposições elencadas. As escolas foram selecionadas, segundo alguns critérios: oferecer ensino fundamental e ter executado o PDE no período pesquisado. Dentre as escolas com esse perfil selecionamos aleatoriamente escolas localizadas na área urbana da cidade, a fim de conhecer as diferenças existentes no processo de financiamento e aproveitamento escolar. As entrevistas foram desenvolvidas com sujeitos participantes do Grupo de Trabalho do PDE (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e outros) e professores, além dos técnicos do Comitê Estratégico da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

As escolas serão identificadas na análise como Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E. Os sujeitos participantes da pesquisa serão nomeados como professor 01, professor 02 e assim por diante, sendo identificados até o quinto entrevistado para cada escola. Ao longo do processo de coleta de dados, realizamos 39 entrevistas, sendo 25 professores (05 professores de cada escola), 05 diretores ou vice-diretor (01 diretor ou vice-diretor de cada escola) e 05 supervisores (01 supervisor de cada escola) além de 04 técnicos da SEDUC. A entrevista possibilitou o confronto crítico e a análise nas contradições existentes nas falas dos entrevistados.

Tivemos dificuldades em ouvir os gestores, que não se mostraram abertos em apresentar informações a respeito do PDE. Visitamos várias escolas para encontrar receptividade. Diversos gestores alegavam falta de tempo e diziam que a referente pesquisa não se “tratava de algo relevante para a escola”. Houve dificuldade também em entrevistar os professores, que além da falta de tempo, alegavam em

sua maioria que não sabiam responder ou não tinham envolvimento com o PDE, pois se tratava de um plano executado diretamente pela direção escolar. De certo modo, essa inicial rejeição por si só, já traz informações sobre como se trata e se apreende inicialmente as concepções sobre o plano.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa. O eixo central das entrevistas se concentrou nos seguintes temas: conhecimento dos professores e participação no processo de construção do PDE, autonomia da escola para adesão e a subsequente construção do plano de ação do PDE, conhecimento quanto aos fundamentos políticos que orientam o plano, concepções e percepções sobre autonomia, qualidade e gestão democrática. Os temas da entrevista conduziram a um roteiro que foi construído com base no referencial teórico e na realidade vivenciada pelos sujeitos participantes da pesquisa.

A coleta dos dados compreendeu a parte material de análise das informações, sendo relevante para a construção das concepções e representações sobre o PDE na escola. Diante do exposto, a pesquisa demandou mais tempo que o previsto, tendo em vista o fato de que tivemos que percorrer outras escolas aptas para realizar o levantamento desejado. Portanto, com o intuito de confrontar o real no seu particular, a fim de se chegar a sua totalidade, destacamos algumas informações sobre as escolas pesquisadas.

**Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Getúlio Vargas:** Localizada no Bairro Areal, zona central de Porto Velho, foi criada em 27 de Abril de 1951, sendo reconstruída em 1979 com a ampliação do número de salas. Conta atualmente e 785 alunos (Censo 2013).

**Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Araújo Lima:** Localizada no Bairro Nova Porto Velho, possui atualmente, 1.110 alunos matriculados (Censo 2013). Criada pelo Decreto nº 927 de 31 de abril de 1978, funciona em 3 períodos do ensino fundamental ao médio.

**Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Estudo e Trabalho:** Localizada no Bairro Areal, possui 840 alunos matriculados (Censo 2013). A Escola foi oficialmente criada em 01 de abril de 1957, sendo que sua fundação é precedida pelas ideias do corpo da maçonaria da cidade, composto por comerciantes, os quais eram considerados na época, a elite de Porto Velho.

**Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Brasília:** Localizada no Bairro Meu Pedacinho de Chão, foi criada em 05 de agosto de 1976,

na época denominava-se Grupo Escolar Brasília. Em 2000, a escola passou a funcionar com o ensino médio, por meio do Decreto nº 9227 de 03 de outubro de 2000. Atualmente possui 645 alunos matriculados (Censo 2013).

**Instituto Estadual de Educação (IEE) Carmela Dutra:** Localizada no Bairro Arigolândia, destaca-se por possuir uma história peculiar, foi criada e instalada em 1947 pelo Governo do então Território Federal do Guaporé, portanto é considerada uma das escolas estaduais mais antigas da capital. Em 1954, passou a denominação de Escola Normal do Guaporé, por ocasião do Curso Colegial Normal com habilitação em magistério. Cerca de dois anos depois, sofre outra alteração, passando a denominar-se Escola Normal Carmela Dutra. Finalmente em 1984 recebe a última denominação onde passa a tornar-se Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra, oferecendo ensino para o 1º e 2º graus. Atualmente, possui ensino fundamental e médio como todas as escolas estaduais, conta com servidores e 1903 alunos matriculados (CENSO 2013).

## **2 DA HEGEMONIA IMPERIALISTA A EXPRESSÃO NEOLIBERAL – INFLUÊNCIAS E DETERMINAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Compreender as políticas educacionais brasileiras no contexto geral do capitalismo é condição *sine qua non* para analisar o fenômeno social em sua totalidade. Desse modo, se faz necessário compreender os determinantes sociais, concebidos no âmbito da produção capitalista, uma vez que estes são elementos preponderantes para identificar as principais contradições da sociedade brasileira e, a partir dessas, a compreensão das chamadas políticas educacionais.

Na perspectiva de Souza (2010), um determinante social, importante para essa compreensão, é o estudo do imperialismo e consequentemente das ideias neoliberais. O termo imperialismo foi conceituado por Lênin (2011) como etapa superior do capitalismo e condiz com a expansão e tomada de poder pelas potências estrangeiras. Em se tratando da expressão neoliberalismo, a autora afirma que para apaziguar os conflitos no plano estrutural da economia e manter o equilíbrio internacional, há uma ideologização que propaga novos conceitos na sociedade para justificar o caráter de exploração das massas trabalhadoras. Daí o fato de se utilizar outras expressões como “neoliberalismo”, “neocolonialismo” “globalização”, “mundialização”, que são introduzidas por meio de significados amigáveis que negam “o papel hegemônico do Estado norte-americano, supondo que os ditames do mercado são algo exterior às políticas impostas pela sua rapinagem” (SOUZA, 2010, p. 38). Em outras palavras, a expressão neoliberalismo vem sendo utilizado em substituição ao termo imperialismo com a intenção de fortalecer os grandes monopólios internacionais em áreas estratégicas do planeta.

Desse modo, podemos observar que os conceitos de imperialismo e neoliberalismo identificam expressões que influenciam e determinam as políticas educacionais brasileiras. Assim, buscamos inicialmente tratar do termo imperialismo para melhor apreensão dos conceitos aqui abordados. Observar-se que a palavra deriva do termo “império”, proveniente do latim “imperium”, “que designava para os romanos um poder pessoal civil e militar atribuído aos reis de Roma e aos seus magistrados republicanos” (SOUZA, 2010, p. 30). Como tratado por Lênin, a atual fase do capitalismo, se encontra em sua etapa superior denominada imperialismo.

Esse poder era externalizado pela demonstração da imposição de força bruta, que era exercida pela volumosa presença dos grandes exércitos romanos. Não obstante esse fato, e realizando uma breve analogia, percebe-se que o poder expansivo do capital, conduzido de forma global passa a ser exercido pelas grandes potências presentes do mundo capitalista, que tratam de expandir seus domínios (neocolonialismo), e se impor não somente pela força de seus exércitos, mas especialmente e de uma forma sutil pela vertente ideológica, que se mantém fortemente arraigada as condições econômicas, políticas, sociais e culturais.

Durante o século XIX, grandes potências como a Inglaterra, França e Espanha, conquistaram, dominaram e expandiram seus territórios, estabelecendo colônias e subjugando povos. Nesse período é cunhado o termo “imperialismo” para designar os avanços dessas potências e evidenciar o início da expansão do capitalismo. Desse modo, passa substancialmente a apresentar o conceito de domínio político e ideológico por parte de determinados países sobre outros. Conforme nos apresenta SOUZA (2010, p. 30)

Tanto a palavra “império” quanto a palavra “imperialismo” passaram a ser utilizadas para designar períodos históricos e processos variados que supõem dominação de uma entidade política sobre outra. Ao final do século XIX, o capitalismo passava por grandes transformações, com o surgimento de grandes empresas e bancos, concentração e centralização da produção. Essas transformações supunham que o capitalismo estava entrando numa nova fase, interpretada e debatida por muitos teóricos da época, como Lênin, Rosa Luxemburgo, Kautsky, Bukarin, Hobson, etc.

A ofensiva imperialista se mostra cada vez mais predatória, à medida que todos esses processos se constituem em fenômenos devidamente digeridos pela sociedade e, que de forma surpreendente, obscurece a capacidade de rebater essa ordem, uma condição metamórfica que o capitalismo adquire nos tempos modernos.

[...] o imperialismo busca controlar de forma implacável a ideologia da classe dominada por meio de conceitos que reafirmam seus interesses econômicos e negam a luta de classes: pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento, etc. Busca-se convencer a sociedade de que o capitalismo é um caminho de mão única, utilizando todos os meios para reproduzir a alienação e aplacar a luta de classes, que se intensifica devido ao aumento da miséria causada por essa ordem econômica (SOUZA, 2010, p. 37).

No âmbito do pensamento marxista, a reflexão de Lênin aponta o imperialismo como a etapa superior do capitalismo que ocorre com o domínio dos monopólios e do capital financeiro que acaba por subsidiar para as grandes potências capitalistas, a partilha de diversos territórios mundiais, tornando-os dessa forma, dominados e dependentes (LÊNIN, 2011). Essa característica peculiar do imperialismo promove de forma devastadora a partilha dos territórios entre as grandes potências capitalistas.

Essa partilha acaba promovendo dois polos no mundo, de um lado os dominadores e de outro os dependentes. A relação existente aqui entre países capitalistas dominadores (imperialistas) e os que dependem desses se dá numa relação de partilha do mercado mundial, uma relação que Lênin denomina de cartéis internacionais. O que Lênin(1985) apontou sobre o imperialismo pode ser entendido em uma só frase: “se fosse necessário dar uma definição o mais breve possível do imperialismo, dever-se-ia dizer que o imperialismo é a fase monopolista do capitalismo” (DASMACENO, 2012, p. 139).

A partilha do mundo, não se concentrou apenas na apropriação física de territórios. Em tempos atuais, existe uma guerra econômica, na qual, não existem limites de dominação, portanto, a disputa se concentra agora, entre as megaempresas multinacionais, o que acaba por estabelecer também uma disputa e o controle do mercado mundial. O acirramento entre as grandes potências imperialistas estabeleceram a revitalização do colonialismo, dando-lhe uma nova roupagem e, constituindo novas formas de dominação. Diante da presença dos capitais internacionais, as políticas de liberalização da economia, aniquilam os centros periféricos do sistema capitalista mundial composto pelas classes que ficam a mercê desse mecanismo e que, diante das promessas de inovação tecnológica associados à internacionalização do capital, se veem diante de um consumo predatório e, da superexploração do trabalho, que os submete a uma acentuada difusão assimétrica do progresso. Nesse sentido, Lênin (2011, p.10) destaca:

O verniz de modernidade decorrente da incorporação das novas ondas de progresso técnico veio acompanhado de uma sistemática deterioração das condições de vida da maioria da população. O aumento assustador do desemprego, a acelerada precarização das relações de trabalho, o surpreendente retorno de formas de trabalho escravo que se imaginavam superadas, a emigração em massa da força de trabalho em busca de melhores condições de vida, a crise da industrialização nas economias que haviam logrado avançar no processo de substituição de importações, o avanço do agronegócio sobre as terras dos pequenos e médios agricultores e sobre as áreas virgens do



que ainda sobrou de floresta, a falta de moradia e a deterioração das condições de vida nas grandes e médias cidades, a escalada da violência urbana e rural que vitima milhares de pessoas todos os anos e provoca grandes deslocamentos populacionais, a ausência de recursos para financiar serviços públicos mais elementares, ao mesmo tempo em que volumes gigantescos da receita tributária são canalizados para o pagamento da dívida pública, o retorno de epidemias e endemias que já eram dadas como erradicadas [...].

Esse enfoque se propõe, portanto, a compreender a atualidade se baseando na teoria de Lênin e a partir dela sedimentar a base para compreender a ação do imperialismo no Brasil e nos demais países semicoloniais. Para Lênin, a materialidade do imperialismo vai ocorrer em função de seu desenvolvimento e continuação das práticas gerais do capitalismo.

O desenvolvimento do imperialismo toma forma a partir do momento que se concentra em um alto patamar de conquista política e territorial, de modo a ser caracterizado como uma fase superior do capitalismo. Há uma corporificação do imperialismo, substancialmente transformado a partir da substituição da livre concorrência pelos monopólios, que por sua vez tornam-se setores estratégicos para o desenvolvimento da economia. O capital organicamente se compõe de um fenômeno que de modo substantivo, origina a superprodução, sendo, portanto, inerente a sua própria natureza. Em meio a essa composição, e de modo consequente, o capital provoca a queda na taxa de lucros. Marx (1998), afirma que a elevação da taxa de lucros, só pode ser realizada mediante a exploração dos trabalhadores, resultando em exploração do trabalho, apropriação da mais-valia e consequentemente em intensificação da jornada de trabalho. Por isso a expansão imperialista tende a se concentrar em países subdesenvolvidos, onde os grandes capitais estabelecem suas disputas territoriais, uma vez que lá, a taxa de lucros torna-se muito elevada, “o preço da terra e os salários são relativamente baixos, e as matérias-primas baratas” (LÊNIN, 2011, p. 60).

O imperialismo é expansivo e dominador, atingindo em todas as esferas da sociedade, no campo econômico, político e cultural suas semicolônias, estabelecendo uma plena dominação e dependência.

Essa dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio das ações do capital financeiro que se movimenta de várias formas, na instalação de empresas para extraírem altos lucros advindos da exploração da mão-de-obra, da

flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no controle das fontes de recursos naturais matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados (SOUZA, 2010, p. 34-35).

Para atingir um número restrito de monopólios, o imperialismo passou a impor um conjunto de políticas e processos que controla a maior parte possível da vida social e política com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais. Nas últimas décadas do século passado, diante da crise estrutural do capitalismo, o imperialismo criou uma nova ordem cultural e social, que ganha materialidade por meio das ideologias impostas pelas agências multilaterais, como o FMI, MIGA, IFC, BIRD, entre outros. Estas organizações constituem o cérebro das políticas neoliberais, e por meio de tramas e redes, manipulam o consentimento das pessoas de modo a redefinir conceitos políticos que passam a ser estabelecidos por meio de estratégias publicitárias. Utilizam veículos que, por meio das políticas educacionais e dos meios de comunicação de massa, garantem a difusão das ideologias elaboradas pelo imperialismo.

Nesse sentido, destaca-se a origem do que se pode se chamar de fenômeno do neoliberalismo, **que se iniciou** logo após a II Guerra Mundial, na Europa, porém só ganhou notoriedade por volta dos anos 1970. “Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 2007, p. 09). A partir das ideias propostas por Friedrich Hayek (1944) em seu manuscrito “O Caminho da Servidão”, se inicia um processo de desmonte do Estado de bem-estar social por meio de um ataque direcionado ao keynesianismo.

As ideias neoliberais ganham terreno, com a crise do modelo econômico pós-guerra. Nesse período, a recessão tomava conta do mundo capitalista, havia baixas de crescimento combinadas com altas taxas de inflação que amplamente dominavam o cenário econômico da época. De acordo com Anderson (2007) o discurso neoliberal apontava que a recuperação econômica requeria o equilíbrio econômico redução das altas taxas de inflação, sendo, portanto, necessário estabelecer uma disciplina orçamentária que pudesse conter os gastos agregados ao estado de bem-estar social, e restaurar a taxa "natural" de desemprego, ou seja, seria fundamental a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos.

As raízes da crise, [...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 2007, p. 09).

Conforme Silva (2010), para compreender as estratégias do projeto neoliberal para o Brasil e sua consequente atuação nas bases educacionais, é importante compreender que esse processo é parte de um projeto internacional mais amplo, posto que não possa ser compreendido fora de uma dinâmica internacional.

A conquista hegemônica neoliberal pode ter se efetivado de forma tardia nos países semicolônias, como o Brasil. Contudo as ideias neoliberais foram inauguradas em países centrais como os Estados e a Inglaterra. Em 1979, o governo Thatcher na Inglaterra, país com capitalismo avançado, foi o primeiro a se empenhar publicamente e a por em prática o programa neoliberal. Em seguida por volta dos anos 1980, nos Estados Unidos no governo de Ronald Reagan (1981-1988), o programa neoliberal estabelece suas bases. Nesse cenário, cabe ressaltar que na América Latina, o pioneirismo das proposições neoliberais passa a ser atribuídas ao governo de Pinochet no Chile, que para o desenvolvimento dessa base, contou com a colaboração de Milton Friedman.

Entretanto, para Anderson (2007), o programa neoliberal se efetiva de modo contundente na Inglaterra, servindo de modelo para os demais países, que viram nos anos 1980, o triunfo dessa política que se consolidou pelas vias do capitalismo avançado.

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. [...] Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia. Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos

ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão (ANDERSON, 2007, p. 11).

A hegemonia neoliberal adquire grandes dimensões e passa a se expressar não somente no aspecto econômico e político dos países que a incorporaram como prática para a reconstrução dos mercados de capitais, mas também passa a ser inserir de modo estratégico na educação. “A celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos” (SILVA, 2010, p. 15), são elementos centrais das iniciativas neoliberais, e, portanto, é nessa conjuntura que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

No Brasil, o projeto neoliberal começou a ter suas bases sedimentadas por volta dos anos 1990, com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo. Em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o contexto neoliberal, se apresenta mais claramente estruturado. A partir da sedimentação deste projeto nas políticas públicas, o Estado passou a ser questionado quanto a sua base organizativa e a sua força na economia, sendo considerado ineficiente e ineficaz necessitando dessa forma, passar por um processo de reformulação.

De acordo com Nóbrega, ocorre nesse período, a redefinição do aparelho do Estado, que passa de interventor (1930) a um Estado gestor (1995), desenhado de acordo com as peculiaridades exigidas pelos agentes internacionais. A primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), articula mecanismos e formas de gestão com as políticas educacionais que se encontram em sintonia com as orientações do Banco Mundial. Destaca-se, portanto, nesse governo a atuante presença de Bresser Pereira, principal articulador da Reforma gerencial no Brasil, que propôs a realização de mudanças em relação à organização do Estado e a sua forma de gestão, realizada na ocasião, a administração burocrática. A Reforma postulava que a execução de uma administração pública mais eficiente, só poderia acontecer por meio da primazia à qualidade dos serviços e da racionalização dos recursos através de uma administração pública gerencial.

Para materializar esse pressuposto, a Reforma gerencial teve como documento básico o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sob o qual esteve a frente em todo seu processo de elaboração, o então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira.

Para o então ministro na época, a Reforma foi de fundamental importância, uma vez que possibilitou criar “novas instituições legais e organizacionais que permitiram que a burocracia profissional e moderna com condições de gerir o estado brasileiro” (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 22). Esta reforma teve como documento básico o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado no primeiro ano de governo de Fernando Henrique Cardoso, e no qual esteve a frente de todo o processo, o então Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira.

Nesse sentido, a Reforma do Estado brasileiro, pelo modo que vem sendo processada, se apresenta como uma estratégia de readaptar a estrutura administrativa do país às imposições da nova ordem do capitalismo em nível mundial, e de garantir sua inserção no cenário internacional. Para tanto, o Estado deverá apresentar-se mais enxuto e flexível enquanto agenciador de políticas públicas, viabilizando o desenvolvimento econômico (NÓBREGA, 2005, p. 27)

Tal reforma influenciou de modo decisivo a implementação das políticas públicas e consequentemente dos programas governamentais em nível federal, estadual e municipal. Desse modo, o país poderia garantir sua inserção no cenário internacional, apresentando um Estado mais enxuto e flexível, que viabilizasse o desenvolvimento econômico. Contudo é importante ressaltar que parte das mudanças empreendidas pelo governo emergiu dos movimentos da sociedade civil organizada, pois estes exigiam do Estado uma maior atuação em relação às políticas voltadas para a educação, saúde, entre outros. Entretanto, com a implementação da Reforma gerencial, essas condições foram ressignificadas à medida que foram incorporadas ao discurso do governo.

E, como parte desse processo de mudanças, o Brasil intensificou ações políticas por meio das reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva se materializou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996). O cenário econômico e político no país se modificou de modo dramático, e as privatizações, a liberalização da economia - diante da substituição do modelo fordista keynesiano e em favor da ideologia neoliberal - provoca por sua vez, transformações na educação. A perspectiva neoliberal enxerga a educação como um elemento estratégico, e como tal deve se sustentar à semelhança de uma empresa. Para Antunes (2001), o neoliberalismo passou a ditar programas a serem implementados

pelos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, a exemplo do FMI. Segundo Lopes; Caprio (2010) as mudanças assumidas pelo Estado, mediante suas relações sociais capitalistas, são consubstanciadas pelo neoliberalismo, e desse modo geraram ações de grande impacto na educação. Existem três objetivos que são destacados pela retórica neoliberal, e atribuem à educação um papel estratégico:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado. Contudo tornar-se também contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação. Na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Diante das contradições presentes na sociedade brasileira, compreendemos o Brasil como um país semicolonial, amplamente dominado e subordinado pelo imperialismo e sua forma variante expressa no neoliberalismo. Dominação que foi fortalecida pelas classes burguesas, por meio do capital estrangeiro, e que contribuiu de forma determinante para conduzir as diretrizes dos propósitos internacionais ao sistema educacional no país. Na tessitura dessas relações, é importante assinalar elementos que sejam fundamentais para a compreensão da educação e os reflexos neoliberais presentes em seus determinantes sócio-econômicos, pois dentro dessa totalidade estão situadas as políticas educacionais e as práticas pedagógicas dos professores.

## **2.1 A Reforma e as Políticas educacionais no Brasil - reorganização produtiva e a crise do Estado brasileiro**

O Estado brasileiro passou por uma fase de reformas a partir de 1990 e dentre essas se destacam aquelas que aconteceram no campo educacional, decorrentes das demandas geradas pela reorganização produtiva no âmbito das

instituições capitalistas. Sobre essa fase e sua relação com a educação em âmbito geral, se faz necessário considerar a atuação do Estado e sua condição de elemento facilitador da atuação do poder capitalista que, considera apenas a representação dos interesses da classe dominante, que são evidenciados como interesses sociais e igualitários.

A bandeira professada pelo Estado delineia um processo ideológico complexo que difunde os valores concebidos pelo capital, como a igualdade e a diminuição das fronteiras sociais, que são absorvidos como interesses comuns e marcadamente equitativos. Para Damasceno (2012), esse movimento se refere apenas a um domínio político, ideológico e intelectual de uma pequena parte da sociedade mundial, a classe burguesa, que ramifica seus interesses como se fosse maioria, ou seja, os interesses capitalistas. A formação do Estado dá-se no âmbito econômico, como produto da sociedade, para legitimar e perpetuar a divisão de classes e a exploração de uma sobre a outra. “O Estado em sua essência tornar-se um instrumento de dominação, de coação, formado especialmente para manter a opressão sobre as classes dominadas e acaba por atuar de acordo com os interesses da classe exploradora” (SOUZA, 2010, p. 28).

O modo de produção capitalista se reinventa, e por meio das ações do Estado, se reestrutura, consolidando novas etapas, e nas quais estabelece um processo de desenvolvimento no qual, define novas características para estabelecer sua permanência enquanto sistema econômico. Nota-se que uma dessas características se ramifica nas relações econômicas no Brasil. Na segunda metade do século XX, ocorreu um processo de modernização que se deu por meio de uma industrialização intensa, pela urbanização e pela inserção do país no mercado mundial. Um novo projeto de nação foi concebido de acordo com os ditames econômicos e valores socioculturais do capitalismo global. Projeto que se consolidou com êxito, sobretudo durante a Ditadura Civil Militar (1964-1985), trazendo influências não somente sobre a economia, como também em outros espaços da sociedade.

“No final da década de 1970 e nos anos de 1980, deu-se um aprofundamento da perspectiva teórica na área da administração educacional, que introduziu a crítica aos seus fundamentos originados das teorias empresariais” (ROSAR, 1999, p. 166). Durante as reformas militares, foi possível estabelecer a sincronia entre o

desenvolvimento na área de administração de empresas e o sistema educacional, de modo que foram se introduzindo parâmetros da burocracia privada.

Essas ideias são embasadas com a reestruturação produtiva do capital despontando em um cenário de intensas transformações econômicas e sociais. Na esteira do processo de modernização tecnológica, o advento do toyotismo, insere de forma orgânica e metabólica, a informática e a robótica no interior da produção. Em outras palavras, esse novo tipo organização no interior das indústrias, promoveu a recuperação dos custos, e implicou no crescimento do desemprego gerando um quadro de estagnação econômica. Como o Estado se apresenta incapaz de estabelecer equilíbrio econômico, é designado para as empresas privadas, como atributo exclusivo, a competência necessária para gerenciar o mercado, e estabelecer sistematicamente racionalidade a administração e conseqüentemente diminuição de custos.

Como consequência desse quadro, o Estado é apontando como responsável pelas taxas decrescentes de lucro e pela crise econômica e financeira, portanto, o remédio para esse mal, seria a redução de seu papel regulador na economia. Diante da crise econômica, que adquiriu caráter endêmico pelo país, houve certo favorecimento para o discurso burguês, agora denominado de neoliberal, que denunciava tal condição econômica, como “manifestação pura e simples da incompetência do Estado no sentido de gerir empresas” (ALVES, 2006, p. 213). As competências designadas para o Estado são repassadas para o capital privado, além das chamadas descentralização de serviços sociais e infra-estrutura cabendo a sociedade, a tarefa de gerir os serviços públicos.

Assim, passou-se a defender o chamado “Estado mínimo”, o corte de gastos públicos, além da redução do poder dos sindicatos. Esse novo modelo questionava o Estado do Bem Estar Social, que materializou a resposta do capital diante da destruição gerada na Segunda Guerra Mundial e que apresentou sinais de esgotamento no início dos anos 1970, em um momento de mais uma crise estrutural do capitalismo. O processo de reestruturação produtiva anunciava novas formas de relação entre o capital e o trabalho. O Estado keynesiano não respondia mais as necessidades surgidas, apesar de dado momento ter respondido bem as demandas da burguesia. No entanto, já não era mais eficaz, pois não se adequava as novas formas de organização do trabalho. As novas tecnologias e técnicas possibilitaram que o toyotismo tivesse tido êxito e sido implantado na década de 1970 como resposta a crise que estava surgindo...(OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 03).



Antunes (2001) afirma que com a constituição do Estado mínimo, o modelo neoliberal e suas novas formas de exploração do trabalho e de apropriação das riquezas propostas pelo sistema produtivo, por meio da “reestruturação produtiva” desencadearam precarização das condições de trabalho, desemprego, portanto fragilização dos tradicionais processos organizativos dos trabalhadores, apenas com o objetivo de aumentar a demanda da produtividade das grandes empresas e gerar lucros. A reestruturação produtiva do capital ecoou em diferentes direções afetando gradativamente os sistemas educacionais à medida que promoveu determinadas transformações, modificou questões que se tratavam até então, por problemas sociais e políticos em questões de cunho administrativo. Adota-se um novo significado para os sistemas educativos, que se, ora apresentam resultados pouco satisfatórios, isso se deve em tese, a práticas pouco eficientes, a uma gerência e administração de recursos pouco ou nada eficazes.

Aliado ao fato de que os mercados de capitais necessitam de mão-de-obra, surgem dispositivos na educação que são resultantes da reestruturação produtiva, que procuram alicerçar a formação de sujeitos específicos para o mercado de trabalho, sendo convenientemente compatíveis ao pressuposto do discurso neoliberal, portanto, sujeitos que sejam autônomos, racionais, multifuncionais, participativos, ou seja, que possam assumir diferentes tarefas para atender uma demanda subjacente aos interesses dos mercados e capitais. Portanto, a educação deixa ser um direito adquirido socialmente para se transformar em uma mercadoria, em um bem a ser adquirido.

Adequando de modo gradativo o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, a formação de profissionais dentro das políticas educacionais neoliberais é fundamental para que a educação se constitua em elemento facilitador importante nos processos de acumulação capitalista. Portanto, a realização de reformas no âmbito da escola e da educação básica é destacada como fundamental e necessária ao processo de busca pela conquista da chamada qualidade educacional. Conforme nos demonstra Paranhos (2010, p. 34).

Tais transformações produzem novas contradições para a/na relação trabalho-educação. No mundo do trabalho, as mudanças organizacionais e tecnológicas proporcionadas pela revolução molecular-digital em combinação com a consolidação do processo de

mundialização do capital representaram um salto qualitativo na produção e ocasionaram mudanças profundas nas concepções de educação e qualificação dos trabalhadores, proporcionando um movimento generalizado de reformulação dos sistemas educacionais em diversos países no intuito de formar um novo tipo de trabalhador adequado à nova base técnica do trabalho

Para atender aos interesses do capital se introduz nas escolas exigências de formação para o novo sujeito-trabalhador, aquele que se adegue ao modelo padrão de desenvolvimento capitalista. Com as reformas educacionais, as transformações presentes na base estrutural da sociedade demonstram que as relações de trabalho e formação são aspiradas a um novo papel, sob o “signo do neoliberalismo”.

No campo das relações de trabalho e formação humana, esta nova vulgata, sob os signos do neoliberalismo e pós-modernismo, assume aquilo que esses autores denominam “*novlangue*” (uma nova língua): fim do trabalho, não centralidade do trabalho, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, empregabilidade, laborabilidade, pedagogia das competências, etc (FRIGOTTO, 2001, p. 72).

A educação aparece como uma forma de responder às demandas do capital e do trabalho. As “novas” propostas para a educação são produtos das sucessivas crises porque passou e passa o capitalismo. Propostas essas que fazem do educador e do educando meras mercadorias. As escolas, as salas de aula, o próprio interior da educação é reorganizado de acordo com os esquemas do processo de trabalho.

Em alguns países da América da Latina, sobretudo no Brasil, as reformas educacionais têm provocado mudanças de forma acentuada e profunda nos sistema de ensino e de modo consequente no trabalho dos docentes. Diante da reestruturação produtiva do capital, os processos de flexibilização, privatização e a precarização das relações de emprego e trabalho, passam a denotar uma construção ideológica para a desqualificação da força de trabalho. Gomes; Colares; Colares; Brasileiro (2012, p.270) destaca que,

“a reestruturação produtiva eliminou postos de trabalho ao mesmo tempo em que produziu outras formas de precarização e intensificação, eliminando os empregos tradicionais, de tempo integral e de duração indeterminada”.

As reformas educacionais são ações promovidas por intermédio do imperialismo, sistematizadas por meio dos princípios neoliberais e consolidadas

pelos financiamentos via Banco Mundial. Destaca-se, portanto, as ideias formuladas na esfera do imperialismo, que constroem, formatam e configuram um conceito ideológico para o ensino, que repercutem no modo de pensar e organizar a escola. Constrói-se desse modo uma reestruturação do trabalho pedagógico, que dissemina veladamente os princípios preconizados pelo capital.

Os organismos internacionais que defendiam as ideias reformistas sempre conceberam a educação como um meio para solucionar os diversos problemas sociais, econômicos e políticos dos países em desenvolvimento, portanto, a reforma da educação e do ensino passa a ser vista como condição para a reestruturação educacional. Diversos organismos internacionais tiveram influência nas reformas e, conseqüentemente, começaram a delinear o planejamento da educação, em alguns países da América Latina, incluído o Brasil. Tais reformas surgem como imposição de instituições internacionais, que financiaram, e ainda financiam, projetos de cunho social e educacional nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Dentre essas instituições financeiras tem destaque o Banco Mundial.

Para Trindade (2012), com vistas no mercado de trabalho tradicional, o Banco Mundial tem como objetivo preparar a população para o ingresso nesse mercado. Com o objetivo de incrementar a produtividade nos países sócios, tais organismos apontam para a necessidade de incorporação de modelos gerenciais adotados por grandes organizações, além do estabelecimento de metas factíveis.

Sobre as reformas feitas em países como Brasil, México e Argentina, na década de 1990, o BM estabeleceu um objetivo em comum, estabelecer mudanças na gestão e no funcionamento dos sistemas educativo. O intuito do Banco é promover a descentralização da administração educativa, redefinindo as funções atribuídas à escola, com o discurso de propiciar uma maior autonomia, além da implantação de sistemas nacionais de avaliação de qualidade da educação e resultados de aprendizagem em quase todos os países da região com fins de regulação e controle.

Passa-se a questionar o modelo tradicional de planejamento nas escolas, surgindo assim discussões sobre o planejamento descentralizado. As propostas de descentralização administrativa começam a permear as discussões e ações governamentais. Tais propostas remetem para um novo modelo de gestão que

abarcam as temáticas de descentralização tanto da administração e de recursos como de responsabilidades.

Essas propostas seguem as “orientações de modelos oriundos das empresas privadas, entendimento que recebe adesão de vários outros educadores” (OLIVEIRA 1997, p. 90).

este processo de reformas educacionais na forma que assume no Brasil desde o golpe militar e com mais ênfase nos anos de 1990, se potencializa, [...] pela cultura de caráter escravocrata, colonialista e feudal das classes dominantes, fundamentalmente dos homens de negócio [...] (FRIGOTTO, 1995, p. 79).

O que se visa, com o investimento em educação, é o desenvolvimento econômico e não o desenvolvimento das pessoas. Percebe-se, desta forma, a forte influência da economia, nas transformações das organizações educativas e, portanto, no planejamento da educação com vem sendo realizada nos países da America Latina.

## **2.2 Banco Mundial, FUNDESCOLA – e os Projetos co-financiados**

A participação do Banco como agente financiador de recursos para a educação contribui para configurar a nova atuação da escola e sua função social, uma vez que os programas de financiamento, como o FUNDESCOLA (MEC/BM), operacionalizam diretrizes para a gestão escolar. Conforme Leher (2013, p. 01), o “Banco Mundial é uma expressão do imperialismo de hoje”, por meio de sua ofensiva financeira, conduz os países semicoloniais ao pleno desenvolvimento econômico. E, desta feita, como parte da ofensiva, “comodifica a educação, e nesse sentido, promove o que autor denomina de “apagamento da fronteira entre o público e o privado”. Dessa forma, destacamos o período histórico de criação do Banco Mundial, e em seguida o surgimento do FUNDESCOLA e a implantação de planos educacionais co-financiados pelo Banco, como o PDE.

Criado em Bretton Woods em uma conferência no ano de 1944, o Banco Mundial passou a ser vinculado ao FMI (Fundo Monetário Internacional), com o objetivo de estabelecer uma nova ordem internacional no pós-guerra. De acordo com Soares (2000), os países que se reuniram em Bretton Woods, preocupavam-se em impulsionar a economia mundial e promover o desenvolvimento, procurando evitar a emergência de novas crises mundiais. Prevaleceu a ideia de que o FMI

deveria e, outras instituições que pudessem surgir, seriam capazes de conferir estabilidade as economias dos países centrais. Inicialmente, as atenções se voltaram, portanto, para o FMI, e coube posteriormente ao Banco Mundial, um papel secundário voltado apenas para auxiliar na reconstrução das economias assoladas pela guerra. Assim, para atingir esse objetivo e promover o “ressucitamento” dos países destruídos, o Banco concede empréstimos em longo prazo para o setor privado.

Em grande medida, o Banco Mundial foi uma criação norte-americana, que conduziu ao esforço que lhe deu origem, constituindo então, os EUA a maior parte da cúpula administrativa e da equipe profissional do Banco. De acordo Pereira (2009), o resultado foi uma marca americana forte e duradoura sobre todos os aspectos do Banco, incluindo sua estrutura, direção política geral e formas de empréstimo

Por sua estrutura de agência financeira multilateral, o BM afirma sua presença como principal financiador de projetos para o setor público e privado, atuando em projetos de infra-estrutura, como energia, transporte, urbanização e energia. Constituído por Sete organizações, o Grupo Banco Mundial é formado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), A Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção, entretanto, conforme Souza (2010), a expressão “Banco Mundial” designa apenas o BIRD e a AID.

Para Pereira (2009), o Banco Mundial possuiu uma atuação ímpar, o que confere a ele, poderes e uma larga influência sobre os demais países, fato que efetivamente, demonstra por meio dessa atuação, a supremacia norte-americana, tendo em vista que, diante dessa influência, destacam-se os Estados Unidos, como seu maior acionista e membro mais influente. Nesse sentido, Soares (2000) enfatiza que os estatutos do Banco, estabelecem que a influência nas decisões e votações são direcionadas por aqueles países que possuem maior contribuição financeira. Portanto, isso assegura aos EUA, “a presidência do Banco desde sua fundação, e sua hegemonia absoluta entre as cinco nações líderes na definição de políticas,

práticas institucionais e prioridades” (SOARES, 2000, p. 16). Para dar suporte à atuação do Banco nos países em desenvolvimento, diante da crise estrutural do capitalismo, as concepções keynesianas presentes, até a década de 1970, foram diluídas para dar lugar a uma nova concepção ideológica, nos anos de 1980, o neoliberalismo.

trata-se de “um complexo processo de construção de poder” implementado como estratégia de poder em dois sentidos articulados: por intermédio de um conjunto de reformas concretas efetivadas em vários campos (incluindo a educação) e por intermédio da proposição de “estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise,” visando construir um consenso sobre a adequação e a necessidade destas reformas como único caminho possível de ser trilhado na atualidade (GENTILLI, 1996, p.9).

Por meio das políticas de ajuste estrutural<sup>3</sup>, o Banco Mundial, tem sido responsável pela reestruturação neoliberal nos países em desenvolvimento, o qual exerce uma estratégica e profunda influência, que se dá pela via de vultosos empréstimos. Cabe ressaltar que o Banco Mundial é o maior captador de recursos financeiros, e também o principal agente financiador de projetos de desenvolvimento no âmbito internacional, portanto, o maior responsável pela difusão de ideologias imperialistas.

Com vistas a incentivar o crescimento econômico do mercado e a promover o aumento do lucro de empresas privadas, o Banco Mundial, propõe aos países em desenvolvimento, “a modalidade de empréstimos programados destinados às políticas e a reforma educacional propostas pelo imperialismo”, (SOUZA, 2010, p. 153), apenas com a justificativa de incentivar o combate à pobreza.

Contudo, a influência do Banco Mundial e do FMI se estendeu diretamente na formulação da política brasileira, como também na própria legislação do país. Como consequência da crise do endividamento, o Banco Mundial, passou a impor programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira, gerando dessa forma, um quadro de miséria e exclusão social.

---

<sup>3</sup> Ajuste estrutural se refere a um conjunto de condições econômicas, políticas, financeiras e ideologias exigidas como propostas pelos organismos multilaterais, tendo em vista ser este um requisito para a formalização e tomada de empréstimos. Desse modo, uma vez requerendo estes empréstimos financiados pelo Banco Mundial/BIRD, o país deveria aceitar o conjunto de reformas que iria desde a área estatal, educacional, trabalhista, passando pelos setores previdenciários, fiscal dentre outros.

Com uma guinada para a vertente político-social, por volta dos anos de 1970, o BM deteve-se ao discurso de caráter humanitário, enfocando o combate a pobreza e, fundamentando-se nos princípios de igualdade e eficiência, fato que só seria supostamente alcançado mediante a reestruturação dos setores públicos, aos quais deveriam ser incorporados modelos gerenciais modernos. A modernização dos setores da economia deveria levar as nações, em termos de desenvolvimento à garantia da igualdade. Estas orientações a priori são destacadas nos anos de 1970, e de acordo com FONSECA (2000), o Banco Mundial passa a definir um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentando a concessão de créditos para este setor. Em relação a essas políticas a autora destaca:

Duas tendências são perceptíveis: a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais a política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; nesta modalidade, situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos, como os de desenvolvimento rural, por exemplo. A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico (FONSECA, 2000, p. 231-232).

No bojo da reestruturação organizacional na década de 1980, as políticas do BM, se voltaram aos países mais afetados pelo desequilíbrio econômico, portanto, o Banco passou a incorporar um modelo de financiamento chamado de Policy Based Loans (Crédito de base política), que atualmente, ainda encontra-se em vigência. Como teor dessas políticas, há nítida redução do papel do Estado, enfocando dessa forma, a diminuição dos investimentos do setor público e proporcionando um aparato maior para o setor privado, destaca-se também, nessa conjuntura, a realização de reformas administrativas, a estabilização fiscal e monetária, a redução de crédito interno e das barreiras de mercado.

Essas condições definem as exigências do BM para conceder empréstimos e dessa forma influenciar na política interna e setorial de diferentes países. Na tessitura desses critérios, o BM sugere a realização de reformas educacionais em diferentes níveis de ensino, onde de acordo com FONSECA (2011), se percebe duas estratégias fundamentais: primeiro, diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste, onde se recomenda a privatização do ensino, começando pelos níveis mais elevados, como o ensino superior e, em segundo, priorizar, o que chama a autora, de “cestas de

insumos educacionais”, ou seja, o material instrucional (livros-textos, bibliotecas) é privilegiado em função do fator humano, como formação e salário dos docentes. Portanto, variáveis do sistema de ensino, como número de alunos por professor, tempo de instrução, não são considerados como fatores que influenciem diretamente na aprendizagem, o que conta apenas são as reduções dos gastos, deve-se priorizar, de acordo com as orientações do BM, o uso mais racional dos insumos, com vistas à diminuição de despesas.

No setor educacional, a presença política do Banco Mundial tornou-se mais expressiva nos anos de 1990. Uma linha de pensamento é definida com a intenção de situar a cultura e a educação, como instâncias dominantes, deslocando as atenções da economia e política para cultura. Na perspectiva de Leher (2012), prevalece nesse pensamento a teoria do capital humano (TCH), e, no qual o BM passa a sustentar que a educação é o fator chave da riqueza das nações, passando a ser um instrumento decisivo para operar a governabilidade, servindo de ferramenta para aliviar a pobreza por meio de políticas descentralizadas. Para o Banco Mundial, a educação é fundamental no processo de aumento da produtividade uma vez que alimenta o ciclo, promovendo o aumento da renda, o que, por consequência levaria a redução da pobreza e proporcionaria o desenvolvimento econômico do país.

Es un elemento crucial de la estrategia del Banco Mundial para ayudar a los países a reducir la pobreza y mejorar los niveles de vida mediante el crecimiento sostenible y la inversión en el capital humano. Esta doble estrategia exige que se promueva el uso productivo de la mano de obra, que es el principal activo de los pobres, y se suministren servicios sociales básicos a los pobres (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 21).

Nesse período, o banco atua de forma direta em diferentes eventos que se tornam propagadores de suas intenções ideológicas, a fim de considerar a necessidade de investimentos financeiros como elemento imprescindível para impulsionar o desenvolvimento dos países considerados emergentes. Momento que inaugura um ciclo de mudanças na educação que passam a considerar os padrões da gestão empresarial e o mundo do trabalho como modelos. Conforme Silva (2005), o modelo de gestão anteriormente aplicado às escolas era inviável, uma vez que de acordo com as orientações dos organismos internacionais, os problemas de qualidade na educação, estavam relacionados a um modelo de gestão e de



organização ultrapassados e ineficazes, portanto, não atenderiam mais aos objetivos prioritários de promover o desenvolvimento educativo dos países.

Com esta argumentação em foco, o Banco atuou na organização da “Conferência Mundial de Educação para todos”, realizada na Tailândia (1990), e posteriormente, atuou como coordenador da cooperação técnica internacional para a educação. Encomendou a produção do “Relatório Jacques Delors (1996), produzido pela UNESCO, e do Livro “Os sete saberes necessários para a educação no futuro” – de Edgar Morin, além de se fazer presente no evento “Educação ao longo da vida”, realizado em Dakar em 2000.

Esses registros apontam a movimentação articulada do Banco, demonstrando que as ações empreendidas conduzem a um novo modelo de planejamento da gestão educacional e pedagógico, que passa a ser orientado pela tomadas de decisões dos organismos internacionais, como o BIRD, UNICEF, UNESCO, PNUD entre outros (FONSECA, 2010).

Após a realização desses eventos que marcam o ciclo de reformas na educação, o Banco Mundial inicia um programa de investimento nesse setor, com vistas a envolver toda a América Latina e a fim de atender ao objetivo de ampliar a educação fundamental. Esses programas estão vinculados às reformas educacionais que tomaram lugar na América Latina a partir dos anos 1990, portanto, orquestradas por organismos multilaterais, passaram a exercer um papel definidor na formulação das políticas nacionais.

[...] o Banco age, desde as suas origens, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de idéias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista. Ao longo da sua história, o Banco sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento econômico para ampliar sua influência e institucionalizar sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio da coerção (constrangimento junto a outros financiadores e bloqueio de empréstimos) como, mais frequentemente, da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica). (PEREIRA, 2009, p. 09)

Nos anos 1990, surgem às primeiras ondas de um movimento internacional que vai desencadear acordos iniciais que são mantidos e fortalecidos pelo Banco

Mundial e o Governo brasileiro, priorizando-se assim, a destinação de créditos para o desenvolvimento da educação pública.

Dessa forma, as políticas e diretrizes do Banco do Mundial contribuem com mudanças importantes no que se refere às formas de agir e pensar dentro da escola, remodelando ou ressignificando um novo pensamento para os contextos educacionais, desenvolvendo um papel singular e controlador, a partir dos desdobramentos de políticas educacionais. O Banco Mundial concebe o caráter das propostas para a educação, que são delineadas e concretizadas, por meio do manto da qualidade no ensino. Entretanto, de acordo com Torres (2010), essas questões propostas pelo Banco Mundial, contribuem apenas para reforçar as contradições e favorecer o que é da natureza do capital.

O referido pacote e o modelo educativo subjacente à melhoria da qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos, está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Isso se deve não somente à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e os sistemas educativos no mundo (TORRES, 2010, p. 127).

De acordo com Bittencourt (2009) a proposta do Banco Mundial enfatizou que a administração dos recursos da educação se tornar-se descentralizada, isto é, que os recursos fossem administrados o mais diretamente possível pelas instituições escolares, ao invés do controle pelo governo. Mais do que isso, sugeriu que a responsabilidade por arrecadar recursos fosse compartilhada com a comunidade local, relativizando a responsabilidade do Estado em garantir o financiamento à educação.

Isso se constata como diretriz em documentos do próprio BM: “O Banco fortalecerá o apoio a reformas multissetoriais, especialmente aquelas relativas à entrega de serviços. O Banco desenvolve estratégias de assistência na implementação de reformas relativas à educação (...)” Sob o argumento de envolver a comunidade para que

participe da “gestão democrática” da unidade escolar, maximizar a eficiência e obter resultados palpáveis (Bittencourt, 2009, p.43-44).

É evidente que as condições necessárias para a atuação do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, foram sistematicamente planejadas e interligadas a documentos oficiais, se fazendo presente até mesmo na LDB 9.394/96. As últimas décadas demonstraram a preservação da configuração econômico-social e o domínio e controle do aparelho educacional pelos organismos imperialistas internacionais, fato que pode ser verificado se examinando com um olhar mais atento a LDB.

O MEC aplica sistematicamente esse pensamento, da mesma forma que todas as ações do Banco Mundial são consentidas. Há anuência da gerência do Estado capitalista burocrático e de seus técnicos, que atuam por meio de uma estrutura paralela ao MEC para avaliar e pressionar o cumprimento das ações. Na verdade, o objetivo educacional do banco é controlar as populações pobres por meio dos principais aparelhos ideológicos. Pretende-se formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica forjada da crise capitalista. É o mercado que regula tudo. As relações educacionais passam a ser também relações mercantis. A escola deve funcionar como uma empresa capitalista e servir ao mercado na produção de mão-de-obra barata, qualificada e semisservil que garanta maior produtividade ao capital monopolista. Na verdade, a educação passou a ser entendida como investimento, pois ela prepara recursos humanos para atender ao mercado capitalista. Se a força de trabalho dos trabalhadores possui maior qualificação técnica, maior possibilidade de apropriação de capital, maior extração de mais-valia, de produtividade. (SOUZA, 2010 p. 155).

Para Silva (2011), se perpetua uma ideologia que envolve a retórica neoliberal, que prega a permanência de um Estado mínimo, e consequentemente menos governo. Contudo, esse discurso retórico leva exatamente ao inverso do que é demasiadamente divulgado. Os resultados são a presença de mais controle e governo na exata medida em que transforma a educação em objeto de consumo individual e não em discussão pública e coletiva.

Assim, são desencadeados pelo Banco Mundial, diversos programas de financiamento que buscam efetivar orientações metodológicas e estabelecer um relativo controle nas políticas educacionais brasileiras. Como exemplo, a configuração e origem do FUNDESCOLA, que se inicia com Projeto Nordeste, também financiado pelo Banco Mundial. A partir desse projeto, a ideia de criar um

programa que pudesse orientar a regulamentação de investimentos na educação, tornando-se um elemento de “abastecimento de recursos” para as escolas públicas, acabou por resultar na implementação do primeiro Projeto de Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA 1 (School Improvement Project Fundescola 1), criado em 1997. Esse modelo de financiamento vai ser ao longo das décadas aprimorado e resultar em continuidade, originando de modo subsequente o FUNDESCOLA II e III.

Queiroz (2008) afirma que o FUNDESCOLA foi concebido para promover a adoção de um novo modelo de gestão, baseado em proclamados princípios de autonomia e melhoria da qualidade do ensino fundamental, com vistas a garantir a permanência das crianças nas escolas públicas. Foi inicialmente implantando nos estados considerados mais problemáticos em relação aos déficits de ensino aprendizagem no país, presentes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste.

Voltado para o planejamento, adequação dos prédios, equipamentos e mobiliários escolares, além da formação de professores, o FUNDESCOLA é composto de vários projetos e planos com o intuito de incrementar o desempenho dos sistemas de ensino, além de receber a contrapartida das secretarias estaduais e municipais de educação. Conforme Fonseca (2000), o programa por meio de vertentes que se desdobram em diversos projetos e planos educacionais, se propõe a implementar ações de fortalecimento da escola, onde estados e municípios devem adotar a metodologia do planejamento estratégico, consubstanciada portanto, no modelo do PDE, que se compõe de princípios administrativos: racionalização, gestão escolar, eficiência e eficácia dos resultados alcançados.

A partir do programa FUNDESCOLA, dá-se origem a um plano de financiamento gerencial, denominado PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), que tem como objetivo proporcionar a modernização da gestão da escola e o aprimoramento das secretarias de educação, criando o processo de descentralização e autonomia escolar. O princípio básico do plano se baseia no repasse de verbas à escola, de modo a estimular a gestão escolar a tomar decisões referentes ao uso desse recurso dentro dos parâmetros direcionados pelas instituições internacionais. Queiroz (2008) enfatiza que a missão do PDE é elevar o grau de conhecimento e compromisso dos professores, diretores e demais

funcionários da escola, com vistas a melhorar o desempenho educacional e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem dos filhos.

Sendo um produto do acordo de financiamento entre o MEC e o BM, o PDE, enquanto projeto co-financiado, pois parte do financiamento é repassado para os governos locais, estabelece que a maior parte dos recursos (80%) é destinada a fatores físicos e materiais, como pequenas reformas e compra de material e equipamentos escolares. Para se atingir esse objetivo, o plano por sua vez, adota o modelo de “planejamento estratégico”, que tem como fundamentos básicos, a racionalização e eficiência e eficácia administrativa, cujo objetivo se pretende a estabelecer a colaboração entre as secretarias municipais e estaduais na “formulação de políticas educacionais que visam o fortalecimento da escola, buscando melhor compreender suas funções, sua organização, suas práticas de gestão e seu relacionamentos com outros órgãos e com a comunidade escolar” (FONSECA, 2003, p. 307). Contudo essa cultura injetada no interior das escolas é acolhida paulatinamente sem questionamentos mais críticos, sendo absorvida de modo contínuo pela comunidade escolar. Nesse processo, se promove o discurso da descentralização dos recursos entregando a responsabilidade para o corpo coletivo da escola.

### **2.3 Banco Mundial, os financiamentos e a construção do conceito de gestão democrática**

O processo de financiamento no contexto histórico das políticas educacionais brasileiras se circunscreve ao nascimento das ideias de princípios neoliberais no país. Esse princípio ideológico procura nortear e sistematizar a atuação de organismos financeiros internacionais que passam a gerir o processo de estruturação e implementação das políticas educacionais. Para tanto, utilizamos os estudos de Fonseca (2000), em que analisa a política educacional estabelecida na escola para a construção da qualidade por meio da atuação e execução dos planos educacionais, de Tommasi (2010) que discute os financiamentos do banco mundial para o setor educacional, de Gentili, Silva (2010) que enfocam as concepções neoliberais, Soares (2000), Arruda (2000) Torres (2000), Coraggio (2000), Souza (2010), dentre outros, que salientam as propostas do Banco Mundial para a educação, além de Oliveira (2001) e Paro (2012), sobre os princípios e a construção

da gestão democrática para a educação. Consideramos como arcabouço essencial para traçar os movimentos e sujeições amplamente definidos e redefinidos na escola por meio da implantação e execução do PDE.

Oliveira (2005) destaca que, o discurso da ineficiência e ineficácia do Estado começou a ser colocado em pauta e passou a ser largamente difundido. Evidenciando no cenário popular as problemáticas advindas da responsabilidade do Estado em relação ao déficit público. Assim, se perpetua a ideia de que tudo é público é ineficiente, e, portanto propício a corrupção e ao desperdício. Por outro lado o privado é exatamente o oposto dessa ideia, pois se apresenta em outra esfera, de eficiência e qualidade. Essa conjuntura, enquanto nova ordem cultural se impõe por meio das organizações mundiais, como o Banco Mundial, OMC, FMI e BIRD, organismos multilaterais em plena atuação nos países semicoloniais.

[...] com o apoio das multinacionais, constituem-se no “cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para obter o consentimento da população em relação às suas propostas” [...]. Esses organismos impõem a ideologia, principalmente por meio das políticas educacionais dirigidas às escolas e universidades e dos meios de comunicação de massa. “Devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para construção de novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas” (SOUZA, 2010, p. 151).

Por meio das políticas educacionais, os organismos multilaterais impõem uma ideologia de massa que se estabelece nas escolas e nas universidades, defendendo os interesses do mercado, a partir de uma perspectiva que descarta a atuação do Estado. As ações do Banco Mundial no setor educacional se justificam pela influência crescente que esse organismo vem tendo sobre a definição de políticas educativas nos países em desenvolvimento. “O Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento e a redução da pobreza” (TOMMASI, 2000, p. 195).

Conforme Souza (2010), essas ideias são alicerçadas pelos teóricos neoliberais como Hayek e Friedman<sup>4</sup> que conceberam a ideia de que o Estado é responsável pela instabilidade econômica, tendo em vista sua ação intervencionista

---

<sup>4</sup>Hayek, Friedman, criticam o Estado de bem estar-social, “defendendo o fortalecimento dos mecanismos autoregulatórios do mercado, como base do retorno da estabilidade monetária e do crescimento econômico...” (SOUZA, 2010, p. 149).

em gerar gastos onerosos tornando-se ineficiente ao que se propõe. “O Estado passa a ser retratado como um elefante, grande, pesado, vagaroso” (Souza, 2010, p. 149). Nesse cenário era necessário construir um novo modelo de desenvolvimento nacional, que presumia um Estado eficiente, fortalecido, demonstrando assim, sua ação reguladora, capaz de ser eficiente na prestação de serviços e na implementação de políticas sociais.

Nesse sentido, Oliveira (2005), evidencia que a implantação de um novo modelo de desenvolvimento no Brasil, demanda a reconstrução da administração pública brasileira, uma vez que o caráter burocrático e racional, não condizia com os requisitos necessários para o país enfrentar a globalização econômica. Assim, era preciso reconstruir a administração pública e sedimentá-la em bases modernas calcada na administração de caráter gerencial, que presumia as diretrizes para se assentar o modelo de eficiência desejável ao desenvolvimento do país.

A administração pública brasileira se apresentava desse modo, como um modelo ultrapassado, fundamentado na administração burocrática, caracterizada pela centralização de decisões, rigidez, hierarquia e impessoalidade presente nas estruturas de poder. Um modelo, portanto, que não era mais compatível com o novo papel do Estado. Para Oliveira (2005) a administração pública gerencial não descarta totalmente a administração burocrática, conservando alguns de seus elementos básicos e fundamentados nos princípios de confiança e descentralização das decisões, exigindo formas flexíveis de gestão e horizontalização de estruturas e incentivo a criatividade.

É este o princípio básico que norteia o discurso neoliberal, no qual o processo de descentralização consiste na concessão de autonomia e participação da sociedade no sentido de executar tarefas, não decidir sobre, mas ser responsabilizada pelos resultados. Nesta perspectiva, cria-se um invólucro para os princípios educacionais e a aparente ideia de que a participação e a autonomia serão elementos essenciais para a mitigação de todos os problemas no âmbito educacional. Ainda nesse sentido, configura-se a ação individual como sendo o veículo que possa mobilizar a participação da sociedade via campanhas de solidariedade e voluntariado, a exemplo do Programa “Amigos da Escola”.

Isso leva a população a assumir compromissos sociais em sua comunidade, contribuindo “para reduzir os gastos do Estado com os serviços destinados as populações de baixa renda. Assim, observar-se que conceder certa autonomia e participação a população funciona como prevenção de conflitos que possam tornar-se obstáculos à implantação de medidas consideradas necessárias para a realização do desenvolvimento econômico, bem como da privatização de alguns serviços básicos a população (OLIVEIRA, 2006, p. 34).

Os pilares dos critérios empresariais, erguidos sobre a reforma do Estado, serão configurados por meio das consequentes reformas educacionais e a construção e consolidação de novas políticas educativas como já mencionado anteriormente. A narrativa presente no discurso dessas reformas conduz a elementos que passam a ser absorvidos sem fundamentação crítica, sendo despejados e diluídos a partir de planos compensatórios na educação, a exemplo do plano tratado nesta investigação.

Para Fonseca; Oliveira (2009), em 1990, houve uma definição de novos rumos na educação brasileira, de modo que, passa-se a conceber uma nova cultura escolar, calcada em estratégias de autonomia, racionalização e descentralização. Estas estratégias se fazem presentes em programas voltados para a gestão escolar, que neste período, demonstram os recursos financeiros advindos de organismos multilaterais.

Estas concepções ideológicas são plasmadas ao longo das reformas educacionais e efetivadas pelas ações promovidas para a implementação de projetos financiados pelo Banco Mundial. Já que o Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza (TOMMASI, 2000).

De acordo com Tommasi (2000), em diagnóstico realizado pelo Banco Mundial, enfatiza que o sistema educacional brasileiro possui graves problemas, destacando-se a baixa e deficiente qualidade da oferta do ensino. Dessa forma, problemas destacados como altos índices de repetência e evasão ocorrem em vista dessa baixa qualidade. Portanto, se pautando nessas condições, o discurso do Banco é melhorar a qualidade e eficiência do ensino brasileiro. Essa qualidade



educacional almejada interessa apenas ao plano de crescimento econômico, com vistas a atender as previsões dos imperativos mercadológicos do capital.

Nesse sentido, é importante destacar que as crises do sistema educacional, de acordo com Coraggio (2000), já haviam sido interpretadas pelo pensamento estabelecimento pelo Banco Mundial desde os anos 1970, focando seus objetivos para os determinantes socioeconômicos, sedimentando dessa forma, um projeto que levasse a construção de um modelo escolar, edificado sob os critérios empresariais. Para o autor a educação é vista pelo ângulo do Banco Mundial, sendo apenas um produto a ser consumido no mercado financeiro, de modo que se busca impor a racionalidade administrativa, com o intuito de reduzir custos e atender as novas demandas do capital.

Segundo essa lógica, o Banco Mundial vem, durante as últimas décadas, vem recomendando um pacote de reformas educativas para os mais variados países, que contém, dentre outros, os seguintes elementos:

a) prioridade na educação primária; b) melhoria da eficácia da educação; c) ênfase nos aspectos administrativos; d) descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidade de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberá manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar; e) a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. A análise econômica mencionada no último item constitui, segundo o BM, a metodologia principal para a definição das políticas educacionais, sendo, portanto, “um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades (SILVA; AZZI; BOCK, 1998, p. 14).

Para afirmar sua política de decisões impostas aos países em desenvolvimento ou os chamados países periféricos, o Banco Mundial, articulou suas concepções com base no princípio neoliberal, que de certo modo, se tornou uma condição necessária, um caminho a seguir, que foi impulsionado pela crise estrutural do capitalismo.

A tendência neoliberal presente nas políticas educacionais apresenta o propósito de melhorar a relação custo x benefício e não a qualidade de instrução dos

países em desenvolvimento, tendo em vista que para se atingir esta meta, se faz necessário implementar a consolidação de programas e planos educacionais com a intenção de se conduzir a eficiência almejada pelo Banco. Nesse contexto, a política educacional, constrói e consolida o discurso da qualidade na educação, por meio da intervenção de planos educacionais. A eficiência e produtividade são elementos que se tornam desejáveis e tangíveis, a partir do momento que os planos educacionais passam a ser absorvidos no âmbito escolar, de modo a introduzir conceitos das teorias administrativas.

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com a mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico e níveis (básico e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas (OLIVEIRA, 2001, p. 95-96).

A transposição de teorias administrativas empresariais e burocráticas para o interior das escolas conduziu a eliminação da luta política no campo educacional. Para Oliveira (2001), a absorção desse modelo, foi conduzida pelo argumento de que se tratava de uma técnica neutra, portanto, necessária para se realizar uma assepsia na política educacional brasileira.

Estas concepções vão desencadear uma diretriz a condução de propósitos definidos para o modelo educativo vigente. Por tais razões, a formação básica necessária a todos os trabalhadores foi apropriada por uma força econômica que os transforma apenas em produto para servir ao mercado de trabalho e atender as demandas específicas do capital.

[...] as políticas educacionais implantadas nos últimos anos vão ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista almejam trabalhadores além de passivos, “participativos”, “flexíveis”, com “competência” para “resolver problemas” que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e que aceitem o trabalho precário e instável dentro da lógica da “qualidade total”. Para Duarte (2003, p. 6) esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey. O Banco Mundial intervém na educação brasileira por meio da

imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo (SOUZA, 2013, p. 226).

A fundamentação crítica, necessária à formação e essencial no processo de construção do conhecimento, é descartada no decorrer deste caminho. Ou ainda, parafraseando as ideias de Leher (2010), há um empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, a partir do momento que as políticas educacionais, responsáveis por consolidar este paradigma, tomam os rumos das diretrizes apontadas pelo Banco Mundial. A implementação de planos educacionais torna-se apenas mais um veículo para favorecer o avanço das reformas neoliberais e a propagação da ideologia imperialista entre as classes trabalhadoras.

Para que estas concepções fossem impulsionadas e se tornassem parte de uma reivindicação legítima, foram criadas configurações no cenário educacional que tomaram corpo a partir dos movimentos em torno da democratização do ensino. Desse modo, ao discutimos o processo de gestão democrática, atrelado as relações que se processam no interior da escolar e são reforçadas por meio da implantação de planos educacionais, se faz necessário enfatizar seu papel nas tradições que evocam as práticas de democracia na escola.

Com relação ao processo de gestão democrática, há que se ressaltar que as discussões mais amplas só se materializaram legalmente por meio de sua implementação na Constituição Federal e posteriormente na LDB/1996. Contudo existe uma particular discussão quanto ao seu caráter. Oliveira (2001) demonstra que, inicialmente é necessário examinar as condições políticas, econômicas e ideológicas que determinaram os processos de discussão relativos à democratização do ensino, uma vez que este fato sempre mobilizou as camadas mais populares, de modo que a luta pela educação básica trouxe desde sua origem a concepção de acesso universal, como um imperativo a ser amplamente considerado como epicentro das políticas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 iniciou o processo de democratização do ensino por meio de princípios fundamentais, como a autonomia, descentralização e participação da comunidade escolar, enfatizando a importância desse último nos processos decisórios e na elaboração das políticas educacionais. Contudo à medida que estes termos foram amplamente introduzidos nas escolas e absorvidos como

bandeira de luta, se iniciou um processo de ressignificação de conceitos. Em consonância com os agentes das entidades multilaterais, a LDB, tratou de assumir o conjunto dessas ideias como sendo legítimas em seu propósito. A perspectiva adotada pela gestão democrática revela um discurso com sujeições imperialistas, que não estão articulados aos interesses e princípios das lutas populares que ganharam destaque nos anos 1980.

### 3 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E OS PLANOS EDUCACIONAIS

Em tempos de hoje, verifica-se que a educação que se encontra em nossa sociedade, mantém uma estreita relação com a produção capitalista, uma vez que se encontra vinculada a teoria que propõe escolarização e a obtenção de algumas “competências” para exercer determinadas funções. Para Frigotto (2010), o sistema educacional brasileiro opera vinculado aos imperativos mercadológicos. A partir da teoria do capital humano, verificamos que o sistema educacional segue uma lógica de valores e atitudes ancorada em um “*status quo*”, que alimenta a manutenção do poder do capital. Gentili (2004) defende que as profundas transformações estruturais sofridas na economia capitalista, criaram as condições necessárias para modificar de modo fundamental as funções atribuídas à escola, portanto, esse processo marca profundamente o rumo das políticas educacionais no final do século XX.

A teoria do capital humano se iniciou a partir do trabalho Theodore Shultz (1962), quando considerou o trabalho humano como elemento de determinação preponderante para atender as demandas do capital. Contudo ressalta-se que o papel da educação na determinação da produtividade da economia, alavancado pelas determinações do Banco Mundial<sup>5</sup>, ocorre a partir do momento que se considera o setor educacional como elemento que induz o país ao crescimento econômico, e, portanto, a educação adquire a capacidade de impulsionar o crescimento contínuo e sustentado dos países em desenvolvimento.

Sabemos que a teoria do capital humano teve origem e base de sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento do estado de bem-estar e pela confiança, quanto menos teórica na conquista do pleno emprego (SAVIANI, 2004, p. 47).

A teoria do capital humano é a teoria do desenvolvimento que garante a reprodução do capitalismo sob a hegemonia do imperialismo:

A tese do capital humano então, quando apreendida na sua gênese histórica, revela-se como uma especificidade das teorias do

---

<sup>5</sup> Ao investir na educação, o Banco mundial, tem como propósito formar capital humano, ou seja, exército de reserva para servir ao mercado de trabalho, conforme as necessidades e particularidades desse mercado.

desenvolvimento produzidas inicialmente e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista (FRIGOTTO, 2005, p. 126).

Frigotto (2010), afirma que a educação possui um papel estratégico no contexto neoliberal, uma vez que é direcionada para os grupos sociais de trabalhadores com o objetivo de habitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Para o autor, o investimento no fator humano significa que um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade é elemento de superação do atraso econômico. Leher (2012) destaca que a teoria do capital humano ampara as decisões do Banco Mundial, uma vez que a instituição declara que a educação é a chave da riqueza das nações é, portanto, a ferramenta que alivia a pobreza por meio de políticas focalizadas.

Os investimentos em educação na perspectiva do autor só são contemplados, porque há um retorno para o trabalho, ou seja, para o capital com o propósito de formar trabalhadores que possam atender as demandas subsequentes desse mercado. Daí o fato de haver investimentos via Banco Mundial em cursos técnicos, como também na formação continuada em serviço. Assim sendo, o processo educativo, produz conhecimento para capacitar para o trabalho, criando e aumentando o capital humano.

En primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos [...]. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general (LOCKHEED; VERSPOOR, 1989, p. 27).

Portanto, por meio da teoria da capital humano, se concebe a ideia de que a educação é a redentora de todas as mazelas sociais, de modo que, deposita no indivíduo as consequências de seu possível fracasso, pois desse modo, não teve méritos para se tornar. Este postulado, conclui que o crescimento e aumento da renda de um país se devem, portanto, ao grau de escolarização que os indivíduos podem alcançar, proporcionando a modernização e uma sociedade justa. A desigualdade social não é atribuída, portanto, ao núcleo econômico do sistema capitalista, mas sim aos méritos dos indivíduos, para alcançar determinada posição social. Isso quer dizer em outras palavras que ocorre uma relação direta entre melhor qualificação profissional e maior escolarização.

Há um pensamento que direciona “à escola a responsabilidade de criar os empregos que o sistema produtivo não cria, passando a ilusão de que há emprego para todos que tiverem formação que responda às exigências do modelo capitalista de produção” (MORAES, 2012, p. 24). Nesse sentido, Paro (2011) afirma que o número de vagas oferecido para quem possui nível acadêmico mais elevado é relativamente insignificante comparado à população desempregada.

Frigotto (2010) ressalta que a educação aparece como redentora dos problemas da sociedade que ao proporcionar a ascensão social do indivíduo, contribui indissolúvelmente para a melhoria da qualidade de vida. Para o autor não se pode direcionar todos os problemas resultantes da ordem social vigente, simplesmente ao fato de que não há educação ou ainda de que não há educação de qualidade, como o discurso neoliberal pressupõe. A questão é que sob a ótica dessa teoria a educação é colocada como panacéia para a sociedade, é vista como atividade que pode e tem a função de sanar todos os problemas sociais.

Essas reflexões, propostas pelo autor, revelam que as classes dominantes, não têm interesse em modificar a situação de desigualdade social e suas condições de exclusão. Enfatiza ainda, que este quadro aponta para uma visão tecnicista que atende exatamente as demandas proposta pela teoria do capital humano. Sendo assim, “uma das funções efetivas da Teoria do Capital Humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 1993, p. 53). A Teoria do Capital Humano advoga que o sucesso profissional é devido a alguns “valores” que a pessoa recebeu que acabam aumentando sua produtividade.

Sua improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. (FRIGOTTO, 2010, p. 224).

Essa concepção considera a teoria do capital humano entrelaçado as políticas educacionais e aos propósitos das agências multilaterais, como o Banco Mundial. Estes organismos internacionais delineiam o modelo educacional a ser seguido por meio de planos, programas e projetos, e segundo estas agências as recomendações

dadas aos países para se alcançar um ótimo patamar educacional e concorrer plenamente no mercado mundial, deve vincular a educação ao desenvolvimento econômico.

A permanente atuação do Banco Mundial em estabelecer para a educação a perspectiva para promover o desenvolvimento econômico de países, que considera emergente, conduz por sua vez a atuação permanente na educação, que propaga nas escolas a utilização das teorias modernas da administração que estabelecem um nível de coerção e manipulação muito sutis, conduzindo desse modo, ao objetivo de absorver programas de financiamento bem como a consequente implementação do planejamento estratégico (PDE). Por sua vez, o PDE destaca-se por possuir um sistema imbricado que estabelece mecanismos de controle para verificação do desempenho e rendimento escolar, tais como a Prova Brasil/SAEB, IDEB, e o Censo Escolar.<sup>6</sup>

Há um conjunto de considerações que legitima a singularidade do PDE como elemento determinante para obtenção da qualidade nas escolas e como meio de articular e combinar formas organizacionais e produtivas que introduzem a teoria do capital humano nos processos que envolvem a educação a induzir a formação dos trabalhadores para a formação de um exército de reserva para o mercado.

### **3.1 O PDE, as políticas educacionais e o manto da qualidade**

As políticas educacionais adquirem novos contornos, decorrentes de alterações substantivas resultantes da instrumentalização de mecanismos e novas formas de gestão. Em sintonia com o projeto de grupos imperialistas, as políticas educacionais assumiram um caráter neoliberal e se adaptaram as condições flexíveis propostas para modelar a estrutura administrativa do Estado brasileiro. Esse quadro também ilustra a situação econômica do país, que passa a depender dos preceitos do mundo ideológico ocidental. De acordo com Miotto et al (2011, p.06) “o projeto e a ideologia neoliberais configuram-se como dominantes e

---

<sup>6</sup> Estes indicadores são utilizados pelo Estado como forma de aferir o nível de qualidade existente nas escolas. Ao mesmo tempo, se verifica um estímulo perverso a competição, uma vez que nesses sistemas podemos encontrar diferentes realidades construídas. Portanto, estes indicadores, efetivamente contribuem para responsabilizar a escola por seu fracasso ou por sua baixa qualidade no ensino.



politicamente corretos". E, constituem um cenário que demonstra que a educação passa a ser regulada pelos interesses da minoria, sob as rédeas dos princípios neoliberais, e no qual o Estado deve participar o mínimo possível (Estado mínimo), portanto, a responsabilidade em manter o sistema educacional brasileiro é repassada para a iniciativa privada ou para a sociedade civil.

Conforme Miotto et all (2011, p. 08), se “o Estado não é mais responsável pela regulação da política educacional, esse papel é, portanto, assumido pelo mercado, que passa a regular a educação nacional.”

As reformas educacionais desencadeadas nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 90, têm como eixo central a democratização da gestão da educação mediante um modelo forjado no bojo das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais, com ênfase à descentralização, à autonomia e participação.

As reformas e políticas educacionais são orientadas pelos organismos internacionais, a saber: Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Oficina Regional de Educação da América Latina e Caribe (OREALC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, notadamente, pelo Banco Mundial (BM). Estes organismos recomendam o enxugamento do Estado e o redirecionamento estratégico da política educacional com o objetivo de deslocar o centro do sistema educacional para a escola, entendido como mudança de foco, do nível central para o local, isto é, da administração-meio para a organização-fim. Esta é a idéia geradora da descentralização (MORAES, 2002, p. 25).

Assim, concebidas para perpetuar os fenômenos organizacionais e administrativos, as políticas educacionais, não são *a priori* caracterizados pela criticidade. De modo que apontam um rumo no qual, a escola tenderá a propagar o discurso de formação dos trabalhadores apenas para atender as demandas do capital. Assim, à medida que se transformaram as bases do sistema capitalista, conseqüentemente modificam-se os processos de trabalho, os quais se tornam referenciais para as bases organizacionais da escola.

Os estudantes serão formados apenas para atender as necessidades do mercado de trabalho. Outrora clientes da escola, agora são apenas produtos de uma empresa, em que os clientes são patrocinadores da escola. Portanto, o pragmatismo é cada vez mais dominante. Importa fazer; a crítica que além de inútil é perturbadora – não é bem vista (MIOTTO ET ALL, 2011, p. 09).

Conforme Silva (2010), o discurso neoliberal, se apropria das condições inoperantes na sociedade, para ressaltar todos os males que a compõem e a deformam, atribuindo à intervenção do Estado toda essa problemática. Por outro lado ressalta que, por meio da livre iniciativa, todas as virtudes podem se realizar para recuperar a sociedade.

Embora não central ao projeto ideológico neoliberal, essa translação é convergente com seus objetivos na medida em que desloca formas mais radicais, mais públicas e mais políticas de categorizar e definir o político e o social, reduzindo, por conseguinte, ainda mais o espaço em que alternativas mais abertamente transgressivas e ameaçadoras ao status quo podem ser formuladas e realizadas. Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, as noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade” (SILVA, 2010, p. 14).

Para solucionar os males da sociedade, que na visão neoliberal, não pertencem ao arranjo capitalista, se faz necessário conduzir e reduzir a uma única solução, uma melhor gestão e administração, sob o ponto de vista gerencial administrativo. Nessa lógica, os conceitos relativos à educação são redefinidos com o intuito de atender aos imperativos mercadológicos do capital. É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sua relação com a gerência da qualidade total. Nesse processo, falar em qualidade na educação torna-se uma bandeira de conquista, sendo carregada por muitos que acreditam na neutralidade dessa expectativa.

Para Enguita (1999), a palavra “qualidade” acabou por converter-se em uma condição mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual, todos devem se juntar. Portanto, quando se fala em qualidade, sobretudo na educação, procura-se observar as vibrações ideológicas que são propagadas por meio desse discurso nas políticas educacionais. O conceito atual de qualidade na educação foi concebido com a absorção das teorias administrativas, sendo considerado o elemento mais importante e um desafio a ser alcançado constantemente pelas instituições escolares.

Ressalta-se que para se chegar a tônica do conceito de qualidade, empregado pelas escolas, observa-se que sua essência é imbuída pelos preceitos

da Qualidade total<sup>7</sup>. A instituição da qualidade nas formas de organização produtiva resultou em um modelo de organização chamado de Toyotismo, o que resultou por sua vez, na superação do modelo Taylor-fordista. A implantação do toyotismo contempla o aumento da “produtividade, a competitividade e a qualidade, porém com uma produção a baixos custos e em pequenas séries de produtos variados” (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

Portanto, a redução dos custos passa necessariamente pela redução dos efetivos. Assim, a gestão da qualidade total apresenta uma lógica excludente, pois elimina postos de trabalho e, apesar de tentar superar o taylorismo, continua mantendo o seu princípio básico, que é a separação entre concepção e execução. Sendo assim, a Qualidade Total busca resolver, entre outros fatores, o frequente embate entre trabalhador e a organização do trabalho. Nas formas contemporâneas de produção, a organização do trabalho passa a requerer um maior envolvimento e responsabilização do trabalhador pelas questões referentes ao seu trabalho, bem como a buscar o regaste de seu conhecimento para mantê-lo sob controle.

Desse modo, CQT (Controle da Qualidade Total) se apresenta com características de gerenciamento que promovem a adesão de todos os envolvidos na empresa com os seus objetivos, sendo que para se atingir esse fim, estabelece por intermédio da abertura de espaços considerados democráticos à intervenção dos trabalhadores. “Contudo, tal intervenção limita-se, em geral, a questões de ordem técnica, muito mais que financeiras ou administrativas” (OLIVEIRA, 2008, p. 101).

Desse modo, discurso da qualidade no ensino é entendido segundo a ótica da qualidade total, que aparece nos procedimentos do PDE, de forma aberta e explícita, e ocorre por meio da “ênfase registrada nos padrões e índices de desempenhos, pelo uso excessivo da mensuração, pelo fomento à competitividade, incentivo ao desenvolvimento da plena gestão democrática e autonomia nos espaços escolares, além da preocupação com a relação custo-benefício no financiamento da escola” (OLIVEIRA, 2006, p.76).

---

<sup>7</sup>Conjunto de teorias, psicossociais baseadas na administração científica de Taylor, do controle estatístico de qualidade do processo, e nos conceitos sobre comportamento humano. Constituem ainda um sistema de gestão americano reestruturado por cientistas e engenheiros japoneses como parâmetros para o processo de produção fabril.

É difícil discordar da descrição da atual situação educacional feita pelo discurso neoliberal. É mais difícil ainda ficar contra a proposta de mais qualidade, sobretudo quando essa “qualidade” é anunciada como “total”. Entretanto o que o discurso neoliberal em educação esconde é a natureza essencialmente política da configuração educacional existente. A educação pública não se encontra no presente e deplorável estado principalmente por causa de má gestão por parte dos poderes públicos, mas sim, sobretudo porque há um conflito na presente crise fiscal entre propósitos de acumulação e propósitos de legitimação (SILVA, 1999, p. 19-20).

Sendo transportada para educação, o conceito de qualidade é visualizado no âmbito do PDE sob uma perspectiva mercadológica cujos parâmetros são a relação custo-benefício e a definição do indivíduo como cidadão-cliente. A qualidade caracteriza-se como uma forma de gerenciamento que promove a adesão de todos aos objetivos da empresa, por intermédio da abertura de espaços à intervenção dos trabalhadores. Nessa perspectiva “o novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas” (SILVA, 1999, p. 19-20).

A qualidade é um termo que se reveste de muitos significados. No caso do controle da qualidade total, ela é definida como uma técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica do trabalho que objetiva satisfazer o consumidor. É oferecer um produto de acordo com as especificações, formato e desenho requeridos pelo cliente. Também significa fazer o certo – para evitar desperdício e retrabalho – e ter preço competitivo. Por isto, a qualidade deve estar ligada à missão da empresa, identificando-se com ela, e exige a participação de todos para promover uma visão compartilhada (OLIVEIRA, 2006, p. 57).

Nesse sentido, cabe ressaltar que o PDE, enquanto plano educacional concebido para garantir a execução das práticas gerenciais, demonstra que os procedimentos metodológicos específicos presentes na estrutura do plano, induzem ao entendimento e absorção de um novo significado de qualidade presente e incorporado no âmbito educacional. Esse novo significado, por exemplo, compreende na perspectiva de Souza (2010), que a qualidade do ensino é concebida marcadamente pelos resultados alcançados pela escola e que esses se verificam por meio do rendimento escolar (fatores quantitativos). Então, na verdade a qualidade já existe, uma vez que já atendem aos interesses do capital, garantindo a qualidade da mão-de-obra durante a formação escolar. Daí o fato de se ressaltar

que se o mercado é regulado pelo capitalista, a minoria, este, por sua vez, regula as políticas educacionais, que cumprem o papel de oferecer uma educação pragmática.

As ações sistematizadas propostas pelo PDE procura apreender uma nova cultura ideológica e organizacional dentro das escolas, tendo como base elementos da qualidade total que são viabilizados por meio da elaboração do planejamento estratégico<sup>8</sup>. Utilizando de maneira frequente os termos eficiência, qualidade e gestão escolar, o PDE apenas promove uma difusão das ideologias da iniciativa privada. No decorrer desta construção histórica ideológica, há uma nova formação para o papel do Estado. Destacam-se, *a priori*, dois aspectos principais: a questão da eficiência e o deslocamento das políticas sociais para o mercado.

Para Torres (2000), é a partir dos objetivos e metas propostos pelo próprio equipamento escolar, que se efetiva o compartilhamento dos custos com a família e a escola, sendo que o propósito é somente minimizar o custo para este investimento. Portanto, não se questiona a validade e o sentido dos métodos de ensino ou daquilo que se ensina. O que conta nos resultados alcançados e definidos por meio de parâmetros é “o valor agregado da escolaridade, isto é, o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda” (TORRES, 2000, p. 134).

Dessa forma, o PDE contribui para consolidar conceitos que não constroem a identidade e autonomia da escola. Há outras questões por trás desse discurso, uma vez que a tão proclamada autonomia, incentivada pelo plano, não é pensada com o objetivo de ser apropriado pelo coletivo escolar.

Este cenário revela como o MEC utiliza o PDE apenas como um projeto de ação e controle sobre as políticas educacionais locais.

Assim, é obvio o questionamento acerca de que “decisões” sobram para os pais ou mesmo para a equipe escolar tomarem. Verifica-se que é um campo estrito e limitado que possibilita apenas decidir se é melhor para o processo ensino e aprendizagem adquirir um televisor ou um retroprojeto, comprar tesouras ou tintas conserta o muro ou o encanamento, conforme o valor disponível e as regras para utilização. Esse quadro demonstra que o Fundescola inviabiliza a

---

<sup>8</sup> Para Nóbrega (2005), o planejamento estratégico se concentra no plano de modelo ideal para se obter a eficácia e a eficiência dos serviços administrativos. É uma prática de planejamento que possui enfoque descentralizado que indica o caminho que a organização deve seguir.

inevitável e necessária relação entre autonomia e participação, uma vez que, para que os sujeitos exerçam a autonomia, o principal requisito é sua participação não em decisões menos importantes ou predefinidas, mas na concepção, definição e construção das políticas que se deseja realizar (OLIVEIRA, 2006, p. 70).

O discurso relativo às políticas educacionais evidencia que as lutas pela redemocratização do país e a grande dificuldade das classes populares por uma educação pública de qualidade, são fatos que demonstram um contexto, no qual a lógica neoliberal redefiniu o papel do Estado, propondo um Estado mínimo e descentralizado, objetivando uma manobra para os investimentos capitalistas, o que ocasionou a implementação de medidas no sentido de cortar os gastos públicos, privatizando os serviços e reduzindo verbas para as políticas sociais. Vale ressaltar, que “o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, na realidade, o Estado é máximo para o capital” (CRISÓSTOMOS, 2010.p. 01).

A ideologia liberal foi reforçada, nas últimas décadas, por meio das políticas educacionais, muitas delas forjadas na esfera dos organismos multilaterais do capitalismo monopolista. Essas políticas garantiram a expansão quantitativa de unidades escolares e do número de vagas ofertadas, mas não garantiram a qualidade do ensino. Esse processo de democratização do ensino resultou no fracasso escolar, no esvaziamento da educação e numa formação ideológica de submissão aos interesses do mercado capitalista na sua forma atual. A natureza quantitativa dessas políticas serviu apenas para ampliar o sucateamento da educação pública. Sob as diretrizes impostas pelos organismos internacionais e aceitas pelos sucessivos governos, a educação brasileira assimilou os princípios e pressupostos políticos que naturalizam a mercantilização do ensino e os processos de privatização (SOUZA, 2010, p. 39).

Com o objetivo de se alcançar a qualidade do ensino público, adota-se a tese da qualidade total, um critério existente no âmbito administrativo e empresarial, que passa a ser amplamente utilizado e utilizado como modelo. Perpetua-se uma existência funcional para o sistema educativo, onde se concebe modelos unilaterais pautados em avaliações que demonstram resultados estrategicamente aperfeiçoados por elementos estatísticos. Nesse sentido, as escolas passam a ser consideradas como escolas boas ou ruins, sendo classificadas no ranking desse painel, por meio do indicador de qualidade que afere estes resultados, como a Prova Brasil e o IDEB.

Em relação ao IDEB, os resultados apresentados anualmente para cada escola são quantificados com base nos índices de aprendizagem sendo considerados pouco satisfatórios, indica-se então, que estes precisam ser elevados para estar dentro de um patamar condizente com a qualidade preterida. Escolas com baixos resultados aferidos pelo IDEB, recebem o recurso proveniente do FUNDESCOLA para implementar e executar o PDE com vistas a contemplar a melhoria da qualidade do ensino.

Sendo, portanto, utilizado como parâmetro, o IDEB tornar-se indicador de bom desempenho escolar. Se baseando nesses resultados, as escolas definem ações pedagógicas que visam contemplar os problemas voltados para o ensino aprendizagem, por meio da atuação do PDE. Contudo de acordo com Moraes (2002), perceberemos que o PDE concebido como política educacional, e não apenas como recurso financeiro, pela forma como dirige e realiza suas ações de elaboração e implementação, pode ser entendido como indutor de um modelo de gestão que encontra, na prática, dificuldade em materializar a democratização da gestão escolar e, conseqüentemente, promover a autonomia.

### **3.2 O PDE e a Gestão Escolar – eficiência para quê e para quem?**

A complexidade que envolve os processos de trabalho na produção capitalista tem se acentuado por meio da subjetividade presente no sistema, na organização do trabalho e nas condições técnicas. As mudanças presente nas formas de trabalho construíram um novo metabolismo social, ancorado na força de trabalho como mercadoria viva. Na esfera cotidiana social, o trabalho passa a ser articulado por mecanismos de coerção, consentimento e manipulação em suas múltiplas dimensões. As novas formas da dimensão social do mundo trabalho são ressaltadas pelas condições da crise estrutural do capital.

Nesse conjunto de elementos interdependentes, é suprimida qualquer ameaça a ordem social. Assim, neutraliza-se a resistência do trabalhador, por meio das condições de trabalho impostas pelo capital. A ordem social vigente adéqua aos ideais imperialistas argumentos relativos à racionalização e a produtividade como meios capazes de amenizar ou mesmo sucumbir os problemas gerados dentro do próprio sistema capitalista.

De acordo com Silva (2010), o projeto ideológico neoliberal redefine os conceitos políticos e sociais, reduz os espaços de discussão pública e faz com que noções de igualdade, justiça social, cedam lugar, com conceitos redefinidos, às noções de produtividade, eficiência, eficácia e qualidade, são “colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição” (SILVA, 2010, p. 14).

As políticas educacionais impostas ao Estado por organismos financeiros internacionais passam a se relacionar de forma efetiva com a racionalidade do capital, o qual é representado pelas empresas privadas. As concepções do universo empresarial passam a fazer parte do cenário escolar, a partir do momento que se estabelece um perfil de eficiência e competitividade para as escolas e principalmente para os gestores educacionais, que são moldados de acordo com os requisitos recomendados pela ótica empresarial da qualidade total, devendo os mesmos possuir competência técnica e capacidade de liderança. Assim, a metodologia do PDE incorpora a percepção administrativa, de modo que cumprir metas com prazos definidos é uma forma de desenvolver as atividades externas ou internas de forma eficiente dentro da escola com o menor número possível de erros.

O PDE vê a escola como um todo em sua perspectiva estratégica, não apenas em sua dimensão pedagógica. É uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho (XAVIER E SOBRINHO, 2006, p. 11).

Para se cumprir metas e atingir os objetivos pretendidos, são utilizados no PDE os critérios de eficiência e eficácia.

A eficiência é uma relação entre recursos aplicados (custos) e o produto final obtido (benefício). Está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas, a fim de que os recursos sejam otimizados. A eficiência preocupa-se com os meios e a eficácia com os resultados. Contudo, segundo essa teoria, nem sempre eficiência e eficácia andam juntas, mas quando isto acontece, obtêm-se a excelência. [...] eficiência e eficácia são critérios que orientam e avaliam o desempenho administrativo, sendo que a eficiência é uma derivação conceitual da escola clássica de administração, associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material, e a eficácia é uma derivação conceitual da escola psicossociológica de administração, relacionada ao movimento das relações humanas (OLIVEIRA, 2005, p. 93).



A eficácia se refere, portanto, “a capacidade de uma empresa em satisfazer as necessidades da sociedade por meio de seus produtos ao alcance dos objetivos visados e à medida dos seus resultados” (Oliveira, 2005, p. 93). Desse modo, para que a escola se torne eficaz, são implementados os planos educacionais e por meio da execução de suas ações que se transformam em produtos a serem consumidos, ocorrerá à satisfação dos pais e alunos (clientes da escola). Assim, se obtém a racionalização dos recursos que se forem empregados de maneira correta pela gestão escolar, se chegará a excelência dos resultados e, portanto, a qualidade.

Em se tratando do PDE, há um convencimento de uso da lógica empresarial como argumento técnico fundamental para a manutenção e perfeito funcionamento da escola. Sob esta condição é incorporado ao cotidiano da escola uma estrutura hierárquica baseada na racionalização e produtividade. Portanto a lógica gerencial guia uma concepção neoprodutivista que acaba por promover o esvaziamento da prática escolar. O manual do PDE (Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola) cujos autores são Antônio Carlos da Ressurreição Xavier e José Amaral Sobrinho (2006) evidenciam a caracterização e fundamentos da essência do plano.

A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (eqüidade). A escola para ser administrada como uma organização como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la. (SOBRINHO e XAVIER, 2006, p. 22).

Consequentemente, o PDE configura o discurso de uma prática que se efetiva de modo tentacular nas escolas, ao focar que é somente possível construir uma qualidade para a educação por meio de um modelo gerencial que requer também determinadas habilidades para o gestor.

[...] espera-se que os líderes possuam: conhecimento e habilidades de liderança, tomada de decisão, planejamento, comunicação e avaliação; conhecimento técnico e capacidade de trabalhar em equipe com professores, demais colaboradores e comunidade; habilidade em promover mudanças e construir uma visão compartilhada por todos (SOBRINHO e XAVIER, 2006, p. 18).

O PDE sugere que a escola deixe ser burocrática e pouco eficiente, para assumir um caráter gerencial de eficiência que se baseia em reordenamento das funções escolares, a fim de garantir um melhor desempenho dos alunos e da escola. Contudo, o caráter burocrático permanece fortemente arraigado à medida que fortalece a hierarquia institucional. A lógica gerencial presente na estrutura do plano guia a concepção de um modelo engessado, instaurado no esvaziamento de uma prática de pouco alcance e sem resultados sólidos, demonstrando dessa forma uma condição de mascaramento dos resultados do plano no cotidiano escolar.

Os conceitos discriminados de forma recorrente no PDE: eficiência, eficácia e qualidade, são, portanto, indicadores de uma cultura mecânica que se sujeita a ações formalizadas e burocratizadas no interior da escola, como o preenchimento de fichas, relatórios e questionários. São elementos da racionalização capitalista do trabalho que falseiam a realidade concreta e permitem o controle indissolúvel e a dominação, contribuindo para encobrir as verdadeiras razões que promovem uma educação revestida de problemas no ensino-aprendizagem.

Na década de 1990, o projeto neoliberal efetiva privatizações de empresas estatais e a redução de financiamentos para áreas sociais, concedendo abertura para as empresas multinacionais via “incentivo” por capital estrangeiro. Esse projeto tem continuidade nos sucessivos governos do Partido dos Trabalhadores e aprofunda a racionalidade técnica baseada nos critérios de mercado que se fundamenta nos referenciais de competência administrativa. Lógica que constitui a essência da política educacional que vai ao encontro das propostas dos ditames internacionais, que propõem um novo padrão de gerenciamento educacional norteados por uma pseudodemocracia, que descentraliza as tarefas do Estado, incentivando a população a participar de forma efetiva na vida escolar, em outras palavras, incentivando o uso do termo, autonomia, para as escolas. Conforme Lima (2012):

É interessante ainda observar que, apesar da descentralização das tarefas, o controle do Estado é absolutamente centralizador através de currículos e avaliações. Cada escola está livre para elaborar seu Projeto Político Pedagógico, mas ao final do processo todos se deparam com o mesmo instrumental elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos INEP, através do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) utilizado nos tempos atuais (LIMA, 2012, p. 34).

Como acrescenta Saviani (2007), a perspectiva é promover em todas as dimensões da educação, o neoprodutivismo, uma tendência que se difunde com o objetivo de colocar a educação escolar a serviço da reestruturação produtiva de um capitalismo em crise. O desafio do plano é portanto em grande escala disseminar uma eficiência totalizante que atinja todas as esferas do ensino escolar. Contudo a eficiência e eficácia articula elementos que não integram efetivamente a prática de ensino de modo a solucionar de forma efetiva os problemas que são evidenciados no desempenho escolar.

A compreensão do modelo administrativo gerencial, no âmbito escolar, propagada por meio de programas educacionais, tem como foco, incorporar a esse viés, novos processos de trabalho, nos quais gradativamente, Estados, municípios e escolas assumam por sua própria conta, a implementação das políticas associadas aos seus produtos. “Isto significa que, ao assumi-las, essas esferas administrativas estariam legitimando e consolidando os paradigmas contemporâneos de gestão” (OLIVEIRA, 2006, p. 57).

#### 4 OS FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PDE

O PDE possui como base teórico-metodológica a visão sistêmica<sup>9</sup>, baseado na lógica empresarial, que compreende aumentar o grau de inter-relação entre os elementos ou subsistemas que o compõem, privilegiando a estrutura do sistema educativo e, se pautando na racionalização dos gastos e eficiência operacional, com o objetivo principal de alcançar resultados satisfatórios dentro dos parâmetros estabelecidos.

Nesse sentido, destacam-se as teorias administrativas que sustentam o PDE e a descrição e orientações metodológicas que permeiam o modelo de gestão introduzido nas escolas. Na sua composição metodológica encontram-se elementos de diferentes teorias administrativas, destacando-se, fundamentalmente, a teoria neoclássica, a administração por objetivos, a teoria do desenvolvimento organizacional e a teoria da burocracia.

Conforme Oliveira (2005), a teoria neoclássica possui uma abordagem eclética, que enfatiza as tarefas e a estrutura organizacional, que consiste em orientar, dirigir, controlar as ações de um grupo, e na qual o administrador atinge resultados por meio do trabalho das pessoas com quem se relaciona. Essa teoria se estrutura em níveis de planejamento: estratégico, tático e operacional.

O planejamento estratégico tem como característica “ser projetado para longos prazos, tendo seus efeitos e conseqüências por mais anos e envolve a empresa com uma totalidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 91). Cabe ressaltar que este tipo de planejamento, conforme a autora menciona, foi levado para os âmbitos da Secretarias de educação e implantado nas escolas por meio do PDE, portanto, o objetivo estabelecido de se alcançar as estratégias presentes no plano, já foram definidas intencionalmente pelo programa.

O planejamento tático é definido em nível intermediário e deve se atém em atingir os objetivos em médio prazo. Quanto ao plano operacional, é definido para

---

<sup>9</sup> A visão sistêmica se baseia na possibilidade de compreender o sistema como um todo, o que permite disponibilizar uma análise de fatos particulares e considerá-los organicamente como parte de um sistema mais amplo e complexo.

cada período da atividade a ser em desenvolvida curto prazo e com alcance de metas específicas.

A administração por objetivos se caracteriza pela descentralização das decisões e de administração por resultados, que se efetivam mediante o emprego do planejamento e do controle, que dá ênfase na mensuração, nos resultados, avaliação e revisão dos planos. Todas essas fases estão presentes na metodologia que estruturam o PDE, sendo encontradas principalmente no diagnóstico, na visão estratégica e no plano de suporte estratégico (OLIVEIRA, 2005).

Para Oliveira (2005), diante dos exageros relacionados a grande quantidade de objetivos destinadas aos subordinados, ao excesso de papel, regulamentos, e autocracia, a administração por objetivos, foi reformulada, ressurgindo sob uma forma mais agradável, democrática e participativa, procurando, envolver todos os elementos que constituem o ciclo de uma empresa. Nesse sentido, para a autora, acredita-se, que o PDE absorveu essa nova roupagem, uma que vez o discurso do plano se pautou em torno da promoção de práticas mais democráticas e participativas no interior da escola.

O principal fundamento teórico do PDE deriva, portanto, de todas as teorias administrativas descritas anteriormente, trata-se do Planejamento estratégico, que é visto como a ferramenta mais importante do processo de execução do plano, pois imprime a racionalidade técnica nas tomadas de decisões com foco nos fatores críticos. “Essas características estão presentes, [...] na terceira etapa da elaboração do plano, quando a escola deve definir seus valores, visão de futuro e missão para, depois, estabelecer os objetivos estratégicos, as estratégias, as metas” [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 97)

A Teoria do desenvolvimento organizacional é fundamentalmente, baseada nas ciências do comportamento na administração. Trata-se de uma teoria de abordagem comportamental ou behaviorista. Assim, para criar um processo de aceitação de mudanças, aliado a capacidade adaptativa, no ambiente organizacional da empresa, é necessário mudar a cultura dos participantes, ou seja, suas tradições, valores, modos de pensar, elementos que influenciam o clima organizacional e que estão ligados a satisfação das necessidades humanas. “O desenvolvimento organizacional realiza mudanças estruturais e técnicas, mas centraliza seu foco em

mudar as pessoas e a natureza e a qualidade de suas relações com trabalho” (OLIVEIRA, 2005, p. 98).

Nesse sentido, o PDE como um todo conjuga esforços para promover mudanças na organização escolar, ao realizar ações como: ênfase na liderança do diretor, que deve agregar todos em torno dos objetivos propostos, desconcentração de tarefas, para que todos assumam responsabilidades e sejam responsáveis por seus resultados, criação de novas relações de trabalho entre funcionários e professores, ao definir uma estrutura gerencial; formação de registros e incentivo a avaliação constante permitindo a imediata correção de ações sem resultados satisfatórios (OLIVEIRA, 2005, p. 99).

A teoria da burocracia se baseia na racionalidade técnica, e se preocupa basicamente com a adequação dos meios aos objetivos pretendidos, com vistas a garantir a máxima eficiência dos resultados. Suas principais características são: racionalidade e divisão sistemática do trabalho, impessoalidade, presença de normas e regulamentos, formalidade nas comunicações, procedimentos padronizados, ênfase na meritocracia e competência técnica.

Outro conceito amplamente abordado no plano é a abordagem sistêmica. Adotada como concepção pedagógica, transporta também, o modelo empresarial para a educação. Essa abordagem não enfoca o contexto histórico da lógica do capital, tratando-se apenas de combinar gestão democrática, lógica empresarial, planejamento estratégico e parâmetros fundamentalmente numéricos, que mensuram o ensino-aprendizagem sistematicamente, justificando-se a adoção de estratégias nas quais prevalecem apenas os dados quantitativos.

A percepção marcadamente presente nos princípios da abordagem sistêmica contribui para designar a tendência de conceber a educação como mercadoria de consumo. Portanto, para transformar a escola em produto a ser consumido no mercado, são difundidos paulatinamente conceitos recorrentes nos planos educacionais. Oliveira (2005) destaca que o PDE contribuiu para dar visibilidade à ideologia implícita nas políticas educacionais contemporâneas, que compreendem a gestão e a organização escolar a partir da participação dos sujeitos.

De acordo com Fonseca (2003), a transformação da escola em mercado a serviço do mercado, é conduzida por conceitos que estão plenamente estruturados nas políticas educacionais: equidade, solidariedade, qualidade total, autonomia,

excelência, eficácia, eficiência, flexibilidade, capital humano, descentralização, poder local, formação abstrata e polivalente, participação da sociedade civil (ONGs, setor privado), ensino com novas tecnologias e a partir da apropriação desses conceitos a ideologia construída pelo viés da gestão democrática de que dentro do sistema capitalista é possível a superação da pobreza.

Os conceitos apresentados para a autora estão incorporados a uma filosofia utilitarista que aplicada à educação, a torna subordinada as regras do mercado, que se sustentam em princípios tomados do utilitarismo e do pragmatismo. Desse modo, o modelo de gestão do PDE, retira aportes teóricos das teorias da administração empresarial. Assim, são transportados para o âmbito educacional o controle da qualidade total e o planejamento estratégico, indicando ainda que a gestão estratégica instrumentalizada pelo PDE tem uma forte ligação com a abordagem comportamental (behaviorista) e, por essa razão, dá-se tanta importância à seleção, ao treinamento e ao controle. “Essas teorias administrativas destacam-se por suas principais características, que demonstram os vínculos dos instrumentos de gestão com a organização do trabalho vigente no modelo de acumulação flexível” (OLIVEIRA, 2005, p. 110).

Nesse sentido, Oliveira (2005), acrescenta que o PDE em sua base metodológica se reveste de teorias administrativas que dão ênfase tanto a estrutura organizacional quanto as pessoas. A leitura que se faz desse processo é identificar as características que integram o contexto do plano que para obter o controle da ação coletiva, utiliza-se de práticas de motivação, cooperação, integração e consenso. Para a autora, sem dúvida a prática da gestão administrativa que se efetiva a escola, imbuída nos discursos de democracia e autonomia, é orientada de acordo com os princípios do PDE. Para tanto, estabelece na escola a cultura da antecipação para resolver os problemas, de modo a dissolver os conflitos e criar mecanismos que possa interagir a adaptação e ao mercado competitivo.

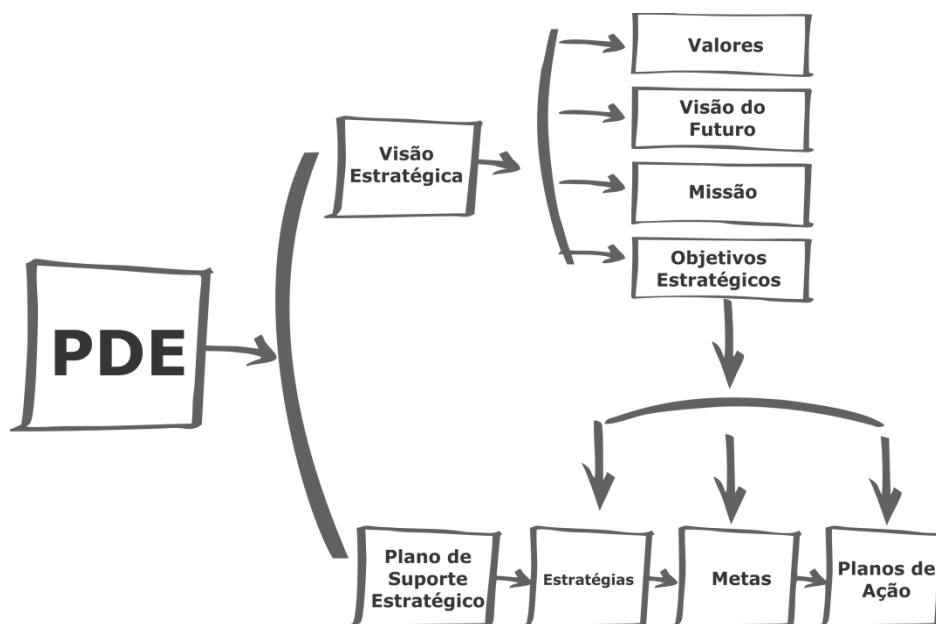
#### **4.1 As características do PDE e sua estrutura organizacional**

As características do PDE estão estruturadas da seguinte forma: Análise situacional que compreende: coleta e análise dos dados, perfil e funcionamento da

escola, análise dos critérios de eficácia escolar, avaliação estratégica da escola e por último a síntese de auto-avaliação.

Para a elaboração do PDE, a escola realiza, primeiramente, um diagnóstico por meio do levantamento de dados e informações sobre a qualidade da escola, composto por três questionários denominados: perfil e funcionamento da escola, análise dos fatores determinantes da eficácia escolar e avaliação estratégica da escola. Depois, estabelece os valores, a visão de futuro, a missão e os objetivos estratégicos, constituindo a visão estratégica e, em seguida, no plano de suporte estratégico, define as estratégias, metas e ações que irão viabilizar o alcance da visão estratégica. Em seguida se processa outra etapa, que compreende o item: Visão estratégica e na qual fazem parte os valores, a visão de futuro, a missão, objetivos estratégicos e, em um segundo momento, se apresenta o Plano de suporte estratégico, estruturado com estratégias, metas e Plano de Ação.

Figura 01 – Estrutura organizacional do PDE



Fonte: PDE, 2006.

De acordo com Oliveira (2006), esta metodologia apresenta vários desdobramentos, os quais identificam ao longo de seu processo de execução a implantação de uma política educacional que estabelece e define um referencial teórico metodológico, que se pretende conduzir a resolução dos problemas no âmbito escolar.



Os elementos que estruturam o PDE foram concebidos com base em elementos da teoria administrativa: planejamento, organização, direção, controle e avaliação, as quais lhe dão sustentação e orientam a descrição da metodologia de execução do plano, além de outros elementos que se encontram explicitados nos moldes de implementação do plano e, que serão vistos mais adiante.

O planejamento é concebido como instrumento de ação e se constituiu em um processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição escolar, desse modo a intenção é prever o que se deve fazer para atingi-los. A organização é uma atividade, constituída pela racionalização dos recursos, que criar viabilidade para concretizar as ações que foram planejadas.

A direção se constitui em uma atividade de coordenação e gerenciamento de todas as atividades da escola, corroborando para este processo o esforço coletivo da comunidade escolar, formada por gestores, supervisores, professores, alunos e pais e demais funcionários.

A avaliação, busca comprovar se todas as etapas anteriores tiveram sucesso em sua execução, portanto, nesse elemento, a disposição das funções verifica se os objetivos para esta etapa foram ou não alcançados.

As observações realizadas nas escolas identificaram uma dissonância entre os resultados apresentados nos documentos da escola, e entre as falas dos sujeitos pesquisados. Há contradições entre aquilo que se apresenta em tese na escola e entre o que de fato é executado.

#### **4.2 A Resolução para a execução do PDE nas escolas estaduais de Porto Velho/RO**

Para o recurso financeiro do PDE ser utilizado corretamente pelas escolas públicas da educação básica, o FNDE destinou as orientações básicas por meio da Resolução/CD/FNDE Nº 25, DE 24 DE MAIO DE 2011. O documento dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, apontando os critérios estabelecidos que determinam as condições para o recebimento do recurso.

CONSIDERANDO a importância da ação Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) como parte do conjunto de estratégias previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o

propósito de concorrer para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas de educação básica nas regiões brasileiras;

RESOLVE “AD REFERENDUM”:

Art. 1º Destinar, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, recursos financeiros de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), às escolas públicas de educação básica que, segundo avaliação das instâncias competentes do Ministério da Educação (MEC), não obtiveram satisfatório desempenho mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desde que as Entidades Executoras (EEX), às quais estejam vinculadas, tenham aderido ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e as escolas tenham elaborado planejamento para implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), com vistas a favorecer a melhoria da gestão escolar (FNDE, 2011).

Os valores repassados pelo PDE são baseados no número de alunos indicados no Censo escolar do ano anterior, sendo pagos anualmente. A escola se encaixa dentro da tabela de valores organizada de acordo com a Resolução/CD/FNDE Nº 25/2011, e são divididos em duas etapas de pagamento: Parcela Principal e Parcela Complementar. Sendo a Parcela Principal destinada à escola que está sendo contemplada pela primeira vez com recursos financeiros do PDE e a segunda parcela destinada à escola já contemplada em anos anteriores com estes recursos financeiros. Os valores são distribuídos com despesas de 30 % (trinta por cento) de capital e 70% (setenta por cento) de custeio.

**Tabela 1 – Referencial de Cálculo da Parcela Principal**

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Valor do Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 99	10.500,00	4.500,00	15.000,00
100 a 499	14.000,00	6.000,00	20.000,00
500 a 999	23.800,00	10.200,00	34.000,00
1.000 a 1.999	30.100,00	12.900,00	43.000,00
2.000 a 2.999	37.100,00	15.900,00	53.000,00
3.000 a 3.999	45.500,00	19.500,00	65.000,00
Acima de 3.999	52.500,00	22.500,00	75.000,00

Fonte: Resolução/CD/FNDE Nº 25, de 24 de maio de 2011

**Tabela 2 – Referencial de Cálculo da Parcela Complementar**

Intervalo de Classe de Número de Alunos	Valor do Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 99	7.000,00	3.000,00	10.000,00
100 a 499	9.100,00	3.900,00	13.000,00
500 a 999	12.600,00	5.400,00	18.000,00
1.000 a 1.999	15.050,00	6.450,00	21.500,00
2.000 a 2.999	18.550,00	7.950,00	26.500,00
3.000 a 3.999	22.750,00	9.750,00	32.500,00
Acima de 3.999	26.250,00	11.250,00	37.500,00

Fonte: Resolução/CD/FNDE Nº 25, de 24 de maio de 2011

Para organizar os gastos, o PDE constitui o plano de ações financiáveis, no qual a escola precisa adquirir os bens necessários a sua manutenção, de acordo com a resolução estabelecida, que destina os 30% de capital, a material de grande durabilidade superior ou igual a dois anos, neste caso é tratado como material permanente, passível de tombamento e tornando-se patrimônio da escola. A maior porcentagem do recurso, os 70%, são destinados às despesas de custeio e refere-se somente a aquisição de material de consumo.

Considerando que para o FNDE há uma divisão quanto ao que seja capital e custeio:

**I – CUSTEIO:** destina-se a contratação de serviços ou aquisição de materiais de consumo. Aquele que, em razão de seu uso corrente e da sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada há dois anos; (Ex. pagamento de mão de obra para pequenos consertos na rede elétrica, hidráulica, serviço de jardinagem, conserto de equipamentos, aquisição de material didático, de expediente etc.)

**II – CAPITAL:** destina-se a aquisição de material permanente. Aquele que, em razão de seu uso corrente, não perde a sua identidade física, e/ou tem uma durabilidade superior a dois anos. (Ex. aquisição de equipamentos em geral, carteira escolar, quadro negro, fogão, geladeira etc.)

A compra do material, dividido entre capital e custeio, segue as normas da Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2001, DOU de 17.09 de 2002, que divulga o detalhamento da natureza de despesas, listando todo o material que pode ser adquirido.

#### **4.3 PDE na Escola: Autonomia e Gestão Democrática?**

Historicamente, os movimentos em busca de autonomia para a escola pública datam de tempos pretéritos por volta de 1930 e passam a ser revitalizados por meio de engajamentos e reivindicações que se proliferam na década de 1980, com a bandeira em defesa da escola pública democrática e autônoma. As reformas educacionais ganharam espaço e notoriedade pública no cenário da educação nos anos de 1990, embora estivesse destacado em anos anteriores na Constituição de 1988, um discurso que se baseava na autonomia e participação democrática.

Contudo, as reformas possibilitaram apenas a tomada de decisões realizada pelos organismos multilaterais juntamente com o governo. Reforçando nessa tessitura, as ações imperialistas, que sob o pano de fundo de realizar a democratização da educação brasileira, estabeleceram condições que apresentam apenas instrumentos de regulação e controle social, sob os auspícios de recursos financeiros, rigorosamente orientados pelo Banco Mundial e apreendidos por meio de indicadores de desempenho.

Na esteira dessas discussões, a escola incorpora conceitos que passam a ser proclamados pela ideia de autonomia, onde se busca estabelecer a tomada de decisões, e a onde pode construir seu próprio caminho, orientar e criar suas estratégias, realizar ações compartilhadas com a comunidade, de modo a executá-los coletivamente. Contudo há uma relatividade nessa condição, uma vez que existe um sistema que articula os interesses que deliberadamente não condizem com a realidade específica de cada organismo escolar.

Portanto, há que se considerar nesse contexto, que a autonomia que diz se fazer presente nas escolas públicas brasileiras, apresenta efetivamente um descompasso entre o discurso e prática e que envolvem as políticas públicas para a educação. De acordo com Fonseca (2003), um dos elementos que compõem o

argumento de autonomia nas escolas é reforçado pelos moldes de descentralização de poder. Entretanto, esse procedimento se corrompe, à medida que demonstra apenas descentralização de tarefas. Fato que pode ser observado a partir da consolidação de planos educacionais, que são concebidos pelas ações imperialistas e implantado nas escolas de modo dominante e regulador e, portanto, capazes de estabelecer uma diretividade e controle na gestão escolar e no trabalho. Para que a escola absorva de modo orgânico esta ideia, se implementam os planos educacionais via recursos financeiros, que promovem de forma contínua, a ideia de fortalecimento da escola no sentido de realizar ações que visam à qualidade do ensino básico.

Dentro desses parâmetros, o plano tende a ofertar modernização para as escolas, a fim de conferir a tão proclamada autonomia e gestão democrática. Fonseca (2010) afirma que para guiar e assegurar o clima político para a sustentação do processo de desenvolvimento da educação, a autonomia escolar se realiza mediante um fundo financeiro, o que acaba por estimular a gestão escolar a tomar decisões que afetam materialmente a escola, portanto a destinação de recursos confere a escola, responsabilidade de seus resultados e decisões

Aplica-se nesse sentido, a afirmação de Paro (2001, p. 30) que

[...] poucos conseguem perceber o avanço da privatização por detrás da municipalização, ou da chamada “autonomia” da escola. Quanto a essa autonomia, é freqüente ver-se até professores, coordenadores e diretores escolares mais esclarecidos, inseguros em se porem contra algo pelo qual julgam que os educadores mais progressistas sempre lutaram e que agora é oferecido pelos que estão no poder. Não percebem, assim, que de nada adianta descentralizar tarefas e permitir a livre utilização de recursos, se a condição essencial para a real autonomia, que é a disponibilidade de recursos, não for oferecida, sendo jogada, como está, para a responsabilidade da “comunidade”.

No âmbito das escolas, os professores acabam por absorver a ideia de que a autonomia se dá no sentido de realizar uma aula sem interferências da supervisão ou da direção escolar, percebem ainda a autonomia como a viabilização da escola poder gerir seus recursos e a possibilidade de realizar projetos que possam mitigar os problemas de evasão e reprovação escolar.

Autonomia pra mim seria liberdade. Eu posso dizer que, como a gente trabalha em conjunto, nós temos autonomia, como posso dizer? Uma autonomia com respaldo; então, por exemplo, eu tenho

autonomia pra fazer minha avaliação, mas como a escola trabalha com um calendário, o qual ela tem uma Semana de Prova, então eu tenho que avaliar naquela Semana. Então eu tenho autonomia pra avaliar a minha prova do jeito que eu quiser – questão objetiva, questão discursiva, mas voltada na aplicação, a gente vai trabalhar em conjunto naquele dia. Vamos dizer assim, que é uma autonomia condicionada. Também vejo que a autonomia nos dá a possibilidade de elaborar projetos para melhorar os problemas de ensino aprendizagem dentro da escola, daí sugerimos, também, para as ações pedagógicas que já vem no PDE (PROFESSOR 03, ESCOLA C).

Ainda sobre este aspecto à questão da autonomia nas escolas, para os professores entrevistados passa por uma compreensão superficial, pois acreditam que a mesma se concentra apenas em relação aos formatos e liberdade de seu trabalho em sala de aula.

Pra mim, autonomia é tudo aquilo que você pode fazer de bom de positivo né? Dentro da sua sala de aula ou dentro do círculo da escola, tá você chega na sala e determina o que você vai trabalhar, como você vai trabalhar, e o que vai trabalhar dentro da sala de aula... Para mim isso é autonomia, dentro da minha sala de aula, dentro da escola, a onde eu possa expor meu posicionamento, onde eu possa dizer, possa ou não dizer isso ou aquilo. Essa é a questão que minha sala de aula é o espaço a onde eu possa mandar a vontade, e dentro da escola, também. Me posicionar questionar se tá certo, tá errado. Quero, não quero. Se eu tenho esse direito de servidor, aí é outra coisa, mas para mim é isso, ter esse direito (PROFESSORA 05 DA ESCOLA D).

As concepções e percepções sobre autonomia na escola incorporado pelos professores se apresentam de modo restrito e pouco substantivo em relação aos processos que podem desencadear a melhoria do ensino aprendizagem. Para os professores, ao mesmo tempo em que reconhecem a limitação de sua atuação no interior da escola, percebem também que seguem as diretrizes impostas pelo gerenciamento escolar orientadas pelo PDE.

Bom, autonomia é, eu poder realizar meu trabalho, sem eu ter que pedir licença ou permissão, isso é aquilo, para o diretor, então a gente, tem certa autonomia. Mas que ela é relativa, como quem já conhece o PDE, você sabe que tem uma série de coisas para cumprir, então você se movimenta pouco dentro daquilo que é permitido, não é tanto assim... (PROFESSOR 01, ESCOLA E).

Bem, nesta escola, nós professores temos sim, autonomia para desenvolver nosso trabalho. Em reuniões pedagógicas com supervisores da escola, nós professores temos plena liberdade de

escolha de metodologia de trabalho, então eu acredito sim, que a autonomia é isso: a gente ter a liberdade de desenvolver nossos conteúdos, nossas atividades na questão de ensino-aprendizagem a partir de diversas estratégias; mas sempre seguindo as questões definidas no planejamento inicial (PROFESSOR 05, ESCOLA E).

Para o PDE a autonomia se refere à participação dos sujeitos em todos os processos que o envolvem, desde a implantação até sua execução. Contudo, observamos que esta participação tem um caráter figurativo, que não compreende a tomada de decisões sobre as reais necessidades da escola.

## 5 A IMPLANTAÇÃO DO PDE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PORTO VELHO/RO

No Estado de Rondônia, o PDE foi implantando inicialmente no ano de 1998 por meio da SEDUC via Ministério da Educação. A implantação do PDE no Estado atendeu aos objetivos propostos pelo FUNDESCOLA que teve como missão melhorar o desempenho do sistema de ensino em microrregiões prioritárias das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, de modo a complementar a legislação e as políticas nacionais vigentes para o ensino fundamental. Dotando os sistemas educacionais com assistência técnico- financeira inovadoras, o programa ainda tem como foco promover a qualidade e fortalecer as práticas gerenciais nas escolas estaduais e municipais e secretarias de educação.

Com a implantação do PDE nas escolas estaduais da capital, inicialmente houve direcionamento para algumas poucas unidades escolares que atendiam determinados critérios como número de alunos, altos índices de reprovação e evasão escolar. Contudo, o objetivo do MEC era expandir o plano para as todas as escolas públicas. Desse modo, o plano passou a atender e atuar em todas as escolas do Estado de Rondônia.

O PDE iniciou em 1998, aí o MEC implantou esse programa e eles fizeram este momento de sensibilização, encontro com os diretores, para mostrar a importância, do planejamento na escola, na elaboração do PDE [...] O MEC iniciou com 100 por cento de repasse do recurso, atendendo as escolas com IDEB abaixo da média. As escolas que não tem IDEB abaixo da média, o estado financia, então todo o estado de Rondônia, realiza o PDE. Em 1998, só tinha a base como o IDEB, que era só para a região nordeste e centro oeste que foram contempladas, então a partir de 2010, que o IDEB foi tido como uma meta, um parâmetro para outros estados (TÉCNICA DA SEDUC 04, AGOSTO DE 2012).

Na capital, Porto Velho, o início do processo de implantação do PDE nas escolas públicas estaduais, de acordo com as fontes pesquisadas junto a SEDUC (2013), apresentou resistência para sua adesão. Conforme ressalta uma técnica da SEDUC que acompanhou os processos de implantação, os gestores ainda não possuíam a cultura de planejar dentro dos moldes administrativos, portanto:

[...] houve um momento de sensibilização, um encontro com os diretores, para mostrar a importância, do planejamento na escola, na elaboração do PDE...Então, houve resistência, porque o PDE é um



planejamento estratégico, então as pessoas não têm o hábito de se planejar. Aos poucos as pessoas foram aderindo a esta proposta, souberam que era importante planejar, traçar estratégias para atingir objetivos, elevar o índice da escola, o IDEB da escola. Os gestores acham que planejamento dá um certo trabalho, porque tem que se traçar metas. Você tem que reunir com as pessoas, com os docentes, então eles achavam que isso dificultaria, porque não sei quem não tinha tempo pra planejar, não tinha como encontrar todo mundo no mesmo horário. Então a resistência estava em planejar. Com as sensibilizações que houve, a mentalidade das pessoas foi se desenvolvendo, as pessoas viram que há uma necessidade de traçar metas para se alcançar objetivos na educação (TÉCNICA DA SEDUC 02, AGOSTO DE 2013).

Quando as escolas apresentam índices pouco satisfatórios em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, aferidos pelo IDEB são destinados recursos para que possam elevar seus resultados e apresentar uma realidade mais positiva em relação ao rendimento escolar. Para Fonseca (2010), isso explica a forma diferenciada como os dirigentes e docentes concebem o PDE. O levantamento de informações, organizadas e sistematizadas por meio das entrevistas realizadas nas escolas de Porto Velho, aponta que, na perspectiva dos docentes há um reconhecimento de que o PDE, enquanto recurso financeiro é bem vindo, entretanto, não o consideram como incentivador no plano pedagógico.

Pra mim, o PDE é muito válido, só que é aquela velha história, ele é preparado do lado de fora, vem pra escola pelas pessoas que estão atrás de uma mesa sentada, mas que não conhecem a verdadeira realidade porque cada escola tem uma realidade, certo? E, às vezes, eles querem colocar o PDE pela questão de pólo, pela questão de escola, pela questão de região, porque de repente, nessa escola aqui, um projeto pedagógico deu certo, mas na aquela outra não deu, porque é outra realidade... Então, eu acho assim, que eles tinham que dar mais cobertura para gente fazer da nossa maneira, de acordo com a nossa realidade (PROFESSOR, 05, ESCOLA 05).

Já para os gestores, o PDE é um instrumento essencial, por organizar a administração física da escola e possibilitar a solução de problemas mais imediatos e corriqueiros do cotidiano escolar, como compra de material permanente e custeio.

Como gestora, eu vejo o PDE como um dos melhores projetos como eu lhe falei anteriormente, para as escolas [...]. Então, é um dos melhores recursos para escola é o PDE, porque ele tem tanto o capital como assistência. E, é bem significativo porque ele vem uma vez no ano e vem aquela quantia certa assim, diferente de outros como a merenda escolar que vem menor, mais vem parcelado. Já o PDE não, vem de uma vez só, que é significativo para as escolas que recebem (DIRETORA 05, ESCOLA E).

O PDE é uma ferramenta que veio para facilitar e ajudar mais ainda, porque a gente recebe os recursos mais é voltado basicamente para o ensino fundamental, para a melhoria da qualidade do ensino. Daí o carro chefe hoje é o ensino fundamental. Então, todas as ações que a gente desenvolve são para melhorar ali as disciplinas críticas. A gente vai trabalhar com o foco....o PDE veio então assim para facilitar o trabalho dos professores e de toda equipe da escola (DIRETORA 02, ESCOLA B).

As escolas tendem a extrapolar a relação de material listada por meio da Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, que define o que pode ser comprado ou não dentro das denominações de capital e custeio. Para as escolas além da aquisição de material pedagógico, como necessidade básica, é fundamental que haja também melhoria física dos prédios escolares. Entretanto para o PDE, as despesas do recurso não são alocadas para a aquisição desse tipo de material. Assim, a essência da execução do PDE, é o resultado das diretrizes empregadas pelo Banco Mundial. “A infraestrutura já não é considerada um insumo importante, tanto em termos de acesso como em termos de qualidade” (Torres, 2000, p. 135). Uma condição paradoxal, já que para melhorar a qualidade do ensino básico, não seria necessário melhorar as instalações dos prédios escolares, que se encontram na maior parte das vezes, depreciados?

O problema é que o programa vem para sanar o índice de desenvolvimento da escola, da educação, dos alunos, a escola não trabalha neste foco especificamente. Muitas das ações que a gente vê hoje é para buscar, sanar problemas físicos das escolas e não problemas pedagógicos. Então a resistência era em querer mudar o foco da ação da escola com relação ao programa e que busca uma melhoria da qualidade da aprendizagem... A gente quando faz, a análise o plano da escola, a gente ainda encontra escolas, por exemplo, em vez de buscarem adquirir recursos que venham atender a demanda do pedagógico, a escola quer sanar, o problema da estrutura física... Já aconteceu, por exemplo, da escola querer comprar cimento, areia, lâmpada, não é o foco do PDE, atender esta carência. A gente sabe que uma sala bem iluminada, bem arejada, que uma sala que tenha acessibilidade, uma escola que tenha todos estes recursos, ela vai trazer benefícios também para a aprendizagem, porque ela vai se sentir bem, para os professores, para toda a equipe, porém o foco do PDE é justamente a melhoria do nível de aprendizagem (TÉCNICA DA SEDUC 02, AGOSTO DE 2012).

Ao afirmar que o recurso de PDE não é destinado para atender a esta dificuldade vai ao encontro das diretrizes do Banco Mundial, que em seus pacotes de medidas para a educação, considera a infra-estrutura como insumo que não é importante para influir na qualidade educacional. Outras contradições são

encontradas ao longo do processo de execução do PDE. Uma delas se refere à forma de participação dos sujeitos escolares conduzida pelo viés da capacidade administrativa. Há uma “artilharia ideológica coercitiva” (SILVA, 2005, p. 276), no plano que afirma que se os agentes escolares não participam, contribuem para não efetividade das ações pedagógicas e coadunam com a falta de compromisso e as condições precárias no ambiente escolar.

Nesse sentido, PDE demonstra que organicamente a escola encontra-se com falta de qualidade, por conta de não possuir racionalidade técnica e apresentar má administração da gestão e dos recursos e, ainda por conferir um alto custo de investimento. Estas questões são concebidas pelo pensamento neoliberal que transforma questões políticas e sócias em técnicas.

Nessa operação, os problemas sociais e educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professores, e estudantes é vista como resultado de uma má gestão de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores e administradores educacionais, como consequência de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos (SILVA, 1999, p. 18-19).

Portanto, se a execução do plano apresentar alguma falha isso deve em tese, a falta de compromisso dos professores, que não colaboraram ou não participam na execução das ações pedagógicas propostas no plano de ação do PDE. A referência a participação no plano, se faz em virtude de uma regra, que pressupõe a constituição de medidas que servem como base para legitimar uma possível intervenção no ambiente escolar.

Nesse sentido, a força de regulamentação limita as possibilidades de autonomia dos agentes escolares, restringindo a participação as conformidades formais pré-estabelecidas. Tendo em vista que a forma de participação existente no plano segue essa configuração, no que se refere a regulamentação, resta aos agentes escolares a execução eficiente das ações (SILVA, 2005, p. 276).

Contudo, ressaltam-se que a participação dos docentes fica restrita as regras propostas no PDE, e desse modo, propõe uma anulação das formas mais universais de participação, que possam ser de natureza política e social. Para os gestores, a

participação se concretiza no momento em que os professores opinam quanto ao que pode ser adquirido de material pedagógico.

Essa questão já vem pré-aprovada. Vamos dizer assim [...], vamos só citar os pontos... Olha, temos isto e aquilo pra comprar. O que vocês preferem? Colocar ou retirar? É, dessa forma que tem sido feito.” (DIRETORA 03, ESCOLA C).

Diante dos depoimentos realizados nas escolas, enfatizamos que boa parte dos docentes confere as ações sugestionadas pelo plano, uma atividade burocrática que aumenta a carga horária de trabalho, uma vez que se tornam apenas meros executores das ações propostas no plano, que são materializadas em forma de projetos escolares.

Quando o PDE, ele identifica algum problema ou alguma defasagem no aprendizado do aluno, muitas vezes a escola, ela pode recorrer a diversos projetos. Reforço, por exemplo. Mas a maioria dos professores, eles não se predispõem a participar desses projetos por considerar que requer um aumento de carga horária ou requer um aumento de trabalho... Eles já consideram que o seu salário não é suficiente para recompensar o seu trabalho, então eles consideram que desenvolver qualquer tipo de projeto vai requerer mais tempo de trabalho, vai exigir maior esforço do professor, então, geralmente, ele prefere não aderir; mas acabam por muitas vezes participando, sem vontade própria... (PROFESSOR 03, ESCOLA B, 2013).

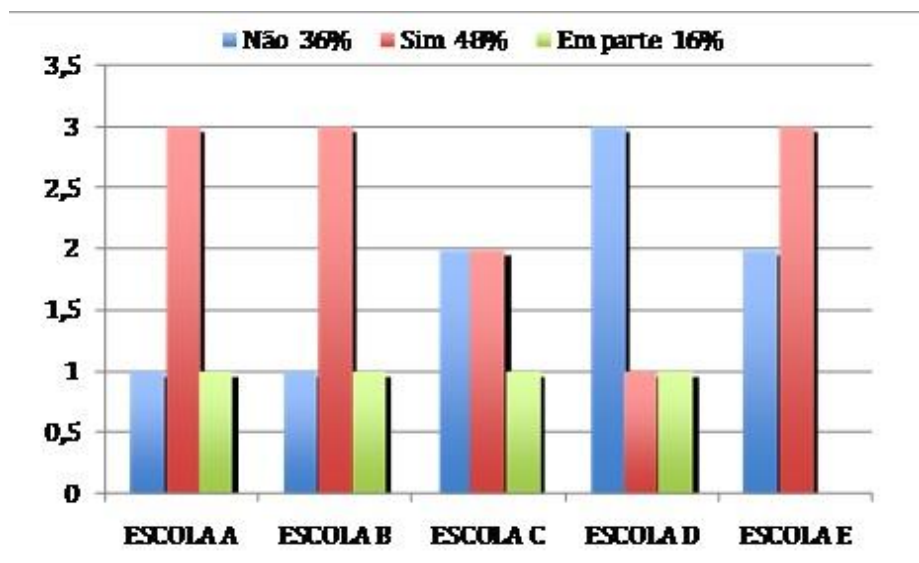
A presença da grande quantidade de projetos escolares, que na verdade constituem ações pedagógicas propostas pelo PDE transformam-se em trabalho oculto, no qual o professor se debruça sem muitas vezes considerar que esta atividade contribua necessariamente para garantir uma efetividade no ensino aprendizagem.

Olha esta tendo trabalho a mais sim, até porque, temos a preocupação de estar desenvolvendo o Projeto que vai além da carga horária que a gente tem, que é planejar aulas diferenciadas... Então tudo isso está vindo a mais, e é, o que está sendo feito na Escola, além do nosso dia-a-dia, a gente está tendo essa e outra preocupação em planejar aula diferenciada para atingir o objetivo do Projeto. (PROFESSORA 02, ESCOLA E, 2013).

As ações propostas pelo PDE representam na maioria dos casos, a continuidade de práticas que já vinham sendo desenvolvidas na escola, mas agora, incorporadas a metodologia de execução do plano, tornam-se atividades que demandam uma execução burocrática e formal. São também atividades, onde as experiências, finalidades e resultados não são discutidos, apenas direcionadas em

reuniões de Conselho de professores, para serem alocadas dentro do preenchimento de questionários do PDE. Conforme as informações apresentadas no gráfico 01, observar-se a percepção dos professores, quanto às funções e desenvolvimento da sobrecarga de atividades no cotidiano escolar.

**Gráfico 01** – Percepção dos professores quanto ao acréscimo de funções em relação à implantação do PDE



Fonte: Entrevistas realizadas com os professores das escolas estaduais de Porto Velho, RO, 2012.

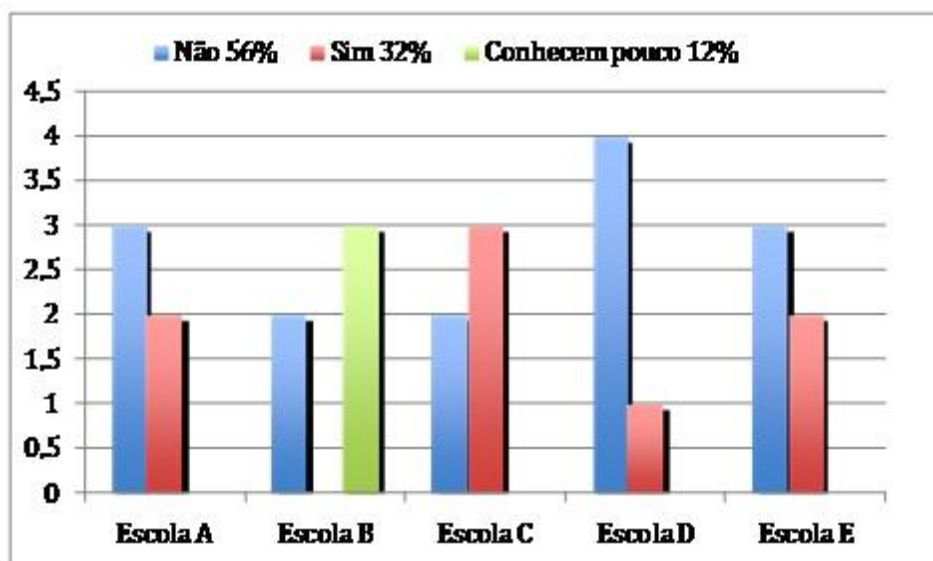
Na apresentação do gráfico 01, observamos que 36% dos professores, dentre as cinco escolas pesquisadas, acreditam que suas atividades na escola não estão além de sua carga horária, ou seja, que não apresenta sobrecarga de trabalho com as atividades que são direcionadas pelo PDE. Contudo 48% percebe que há sobrecarga. Entretanto, mesmo com a visibilidade desse excedente nas atividades escolares, não há qualquer tipo de questionamento ou resistência quanto a esta prática.

É possível observar que a ideologia incorporada nas escolas, demonstra que a metodologia baseada no desenvolvimento e execução das ações do PDE, impede que os professores não percebam que há excesso de trabalho para além de sua carga horária. Os projetos escolares executados por meio dessas ações, muitas vezes exigem ir à escola fora de seu horário previsto, além do excedente de trabalho que é levado para casa, acumulando-se muitas vezes aos serviços domésticos. Ao serem perguntados sobre os acréscimos de funções os professores responderam:

A gente tem até reclamado que nós estamos fazendo, às vezes, até mais projeto do que nossa função de dar aula em sala de aula; mas os projetos, como eles são mais final de semana, tipo sábado ou num outro horário, a gente libera os alunos pra poder trabalhar com os projetos, montar esses projetos para depois executar. Então, a gente sempre reclama, porque sempre aumenta a quantidade de carga horária, porque você vai fazer algo que não estava no teu planejamento, mas a gente sempre acaba fazendo... (PROFESSOR 02, ESCOLA C).

Em relação à política que orienta a concepção do PDE, para os professores não há compreensão sobre os fundamentos políticos. Desconhecem, portanto, a origem e sua intencionalidade, portanto, há falta de clareza na conceituação do plano, desconhecimento do seu significado, fundamentos teóricos e origens do financiamento.

**Gráfico 02** – Conhecimento dos professores quanto aos fundamentos político-pedagógicos que orientam o PDE



Fonte: Entrevistas realizadas com os professores das escolas estaduais de Porto Velho, RO, 2012.

Quanto a esse aspecto, o levantamento das respostas dos professores, apresenta um total de 56% que não tem conhecimento sobre as informações relacionadas ao PDE, e 32% que diz conhecer a origem do financiamento. Entretanto, durante as entrevistas apenas uma pessoa se referiu ao financiamento do Banco Mundial.

Olha, eu avalio a questão teórica do PDE, assim...eu acho que cada tem uma forma de pensar e na minha cabeça, eu fico muito

preocupada, porque não é o Brasil quem financia...é o Banco Mundial, pois você sabe muito bem que estamos devendo muito, e nossa educação é alvo disso. Tem alguém que está por trás disso. Eu não gosto de me aprofundar muito, um negócio desses é complicado. Eu não posso manifestar minha opinião, porque senão eu seria cortada de alguma maneira (DIRETORA 02 DA ESCOLA B).

Em relação às informações obtidas por meio dos depoimentos, os que disseram que sabem, afirmam que é um programa do MEC. Não identificam o PDE como uma política de gestão escolar, mas apenas como um mero programa de financiamento de recursos materiais para as escolas. O percentual restante, representando em 12% do total entrevistado, diz conhecer pouco a respeito do plano.

Não existe uma discussão muito prolongada sobre isso aí, a direção pergunta, e aí a gente acaba, às vezes, chegando a conclusão, que precisa de um computador a mais, de um data show, de acordo com o valor da verba que chega. Na minha compreensão, o PDE envolve projetos para melhorar o aprendizado do aluno, são medidas focadas especificamente no aprendizado do aluno, em matérias ou disciplinas que ele tem carência. Mas nós não temos isso aqui... Aqui nesta escola se alguém falar que tem, eu desconheço... (PROFESSOR 05, ESCOLA D).

Nesse sentido, há evidências de que não cabe aos professores a tomada de decisões. A participação exigida do professor restringe-se apenas ao gerenciamento da rotina. Não se alteram as formas hierárquicas de poder e a separação entre concepção e execução. E, ainda para garantir a total participação de todos, lança mão de mecanismos de convencimento, cooptação e controle que se realizam por meio da comprovação de fatos e dados, da mensuração e quantificação, da ênfase nos resultados e, principalmente, da definição de normas e padrões

Não há participação efetiva no sentido de avaliar as ações propostas pelo plano, o que poderia garantir a compreensão da realidade e questionamentos sobre as origens dos problemas. Tampouco se rompe com as causas verdadeiras que levam ao fracasso escolar e que contribuem dessa maneira, para a ascensão do déficit no ensino aprendizagem nas escolas.

PDE é um programa né? Que dá dinheiro para escola para manter as coisas da escola não é isso? É um programa que ajuda a manter a escola, materiais que a escola precisa... Então, esse programa da

dinheiro para escola. É isso que eu sei... (PROFESSORA 03, ESCOLA A).

Portanto, diante dos depoimentos, percebe-se que os professores não discutem a metodologia de implantação e execução do PDE, apenas entendem que o plano é financiador de recursos para a escola e que cabe a eles, somente relacionar uma lista de material pedagógico que pode ou não se encaixar no quadro de ações do PDE, que se encontra atualmente dentro de uma plataforma virtual distribuída em dimensões e eixos, critérios estabelecidos para diagnosticar os problemas ocorrentes no interior da escola.

Na realidade a gente para muito pouco pra discutir estas questões. Porque a preocupação mesmo, tanto da escola, quanto do estado é que a gente fique em sala de aula... Estando em sala de aula tá tudo bem. Pouco se para pra discutir estas questões. E, quando para, são alguns minutos, assim, no intervalo, alguma coisa de relevância, agora parar pra discutir sobre este tema, há muito tempo isso não é feito. Na verdade nós preparamos nossos currículos, nossas aulas e nem sempre levamos em conta o que tá no PDE (PROFESSOR 03, ESCOLA C).

A chamada modernização da escola e as ações pedagógicas a que se propõe o PDE promovem apenas a aparência de “eficiência” nos processos desenvolvidos via elaboração de projetos escolares, sugestionando a uma sensação de um movimento integrador e diferenciado no cotidiano escolar. De certo modo estão presentes e podem ser encontrados traços desse movimento no cotidiano escolar, o que colabora para sugerir uma aparente participação dos sujeitos envolvidos no processo. Para os gestores e supervisores das escolas abordadas no estudo, o PDE é um planejamento que torna a escola mais organizada facilitando à aquisição de materiais necessários as atividades pedagógicas.

O PDE é um plano de ação muito importante ele é muito bom, ele trás um norte para escola porque quando você trás o PDE ele vai atacar aquele problema no ensino aprendizagem... Ele nos dá um norte, ele nos permite traçar um planejamento para atacar aquilo lá, para reverter aquela situação...Então, ele é muito bom. (SUPERVISORA DA ESCOLA B).

A metodologia do PDE não incorpora mudanças que venham a se dar no plano da macroestrutural dos sistemas de ensino. O plano acaba sendo concebido e executado por meio de uma prática pedagógica que se sustenta com base no neopragmatismo e no neotecnicismo, portanto, desprovida de crítica social e



fortemente articulada com as pedagogias das competências, propagada pelo ideário pós-moderno, como explica Souza (2010):

O pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento na Escola Nova, no final da década de 70 [...]. O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se apresenta como um novo modelo, se oculta por traz de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotski e Makarenko em suas elocubrações pedagógicas reacionárias. A formação para a “cidadania”, discurso antes reproduzido pela chamada “esquerda”, está presente em todos os documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB, o PNE, os PCNs, o FUNDEF, o FUNDEB, etc, que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno”, fragmentário e irracional (SOUZA, 2010, p. 361).

Para Fonseca (2003) o planejamento escolar sustentado por essa orientação valoriza, principalmente, o preenchimento de quadros, fichas, formulário do funcionamento da escola, questionários de prestação de contas e questionários de avaliação do desempenho da escola, desse modo apenas amplia os mecanismos que sustentam a regulação, controle e avaliação desses processos. As informações relacionadas ao PDE, que se efetivam no interior das escolas, permanecem em um nível superficial e, não contribuem para a construção crítica nos processos que identificam a origem e determinação dos problemas de ensino-aprendizagem, objetivos a que se propõe o plano.

Olha, eu tenho 3 anos nessa escola e nem ouvi falar de PDE, na verdade... Quando a gente entrou aqui já estávamos numa situação de troca de direção por uma série de questões, então, eu nunca vi... Se a gente levar em conta, em outras escolas que eu já trabalhei, nunca tem o envolvimento com o professor, há não ser quem quer fazer parte disso, quem quer fazer parte dá construção desse projeto até chegar a fase final, de tudo que pode ser feito através do PDE (PROFESSORA 01, ESCOLA E).

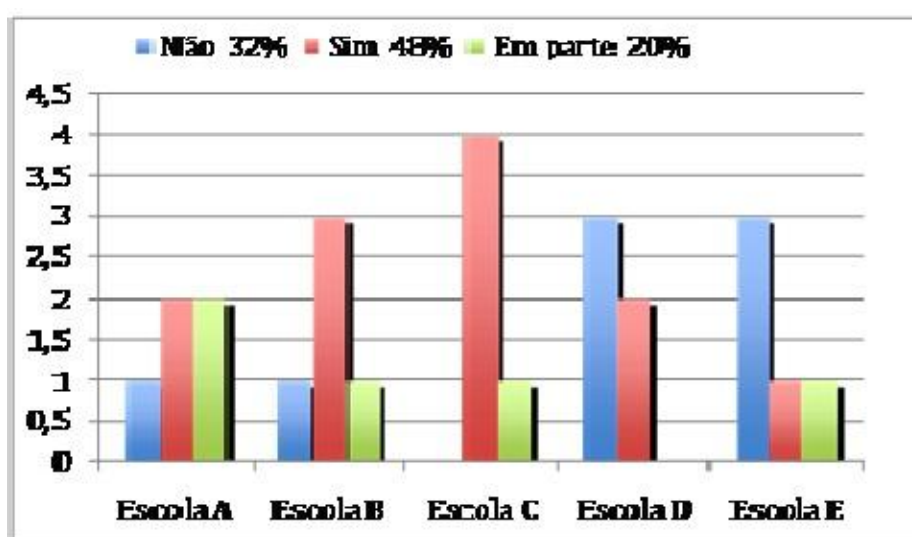
Para maioria dos professores, se faz presente uma cortina obscura em relação aos processos que envolvem o PDE, e que não contribuem de forma efetiva para a construção de políticas educacionais condizentes com autonomia almejada para as escolas, e que, portanto, incidem diretamente sobre a qualidade do ensino. É possível perceber, que em dadas situações, o que se apresenta na escola em termos de efetividade e aplicação do PDE, não condiz com a realidade determinante e determinada, presente neste ambiente. Diante das falas dos sujeitos, identificamos falta de comunicação entre a direção e corpo docente. Fato que por si só, já

evidencia ausência de gestão democrática, assim como a impossibilidade de reunir toda a equipe de professores em um determinado momento. Em um cenário de situações ambivalentes e diversas, havia professores que desconheciam o objeto do PDE, embora soubessem da existência e atuação do projeto na escola, e havia aqueles que o desconheciam por completo.

Bom, para responder essa questão, primeiro eu teria que saber o que é o PDE. O que ele oferece né? Então, eu teria que ter essas informações para te responder, e como a gente não tem e, como eu tenho certeza de que os colegas também não tem, eu vou responder por mim, não sei...(PROFESSORA 01, ESCOLA B).

Em relação ao processo de construção do PDE, destaca-se a falta de dissonância entre gestores e professores. Nos depoimentos dos professores foi possível identificar que 32% dos professores não participam do processo de construção do PDE, isso significa dizer, que não se envolvem nos processos decisórios e não comungam das atividades implementadas, enquanto ações financiáveis e pedagógicas descritas no Plano de ação. Em relação ao processo de participação, identificamos 48% que afirmam se envolver e discutir as ações que já vem prontas para serem executadas e, 20 % que diz se envolver em parte, ou seja, não contribuem com sugestões, não participam das reuniões e somente em dados momentos participam da execução das ações.

**Gráfico 03 – Participação dos professores no processo de construção do PDE**



Fonte: Entrevistas realizadas com os professores das escolas estaduais de Porto Velho, RO, 2012.

Analisando os documentos do PDE, constavam nomes dos professores, como responsáveis por uma determinada atividade no Plano de Ação, porém os mesmos não sabiam responder ao que se propunha o PDE. Diante das situações, inicialmente analisadas, os documentos demonstraram a falta de envolvimento ou desconhecimento de parte dos docentes. Ao passo que diante dessas situações, foi possível perceber apenas mera formulação burocrática para a execução do PDE.

As ações pedagógicas concebidas pela escola e discriminadas no Plano de Ação do PDE eram relatadas nas atas e relatórios. Anteriormente, até aproximadamente o final de ano de 2008, o acompanhamento da execução do PDE nas escolas era monitorado por meio de instrumentais e fichas elaboradas pelos técnicos da Secretaria da Educação que visavam identificar o andamento da realização das atividades previstas no PDE.

avalia-se que, por um lado, o uso da mensuração no PDE como garantia de execução das ações e, conseqüentemente, a efetivação de seus objetivos mais amplos não deram conta de garantir os objetivos esperados. Isso só demonstra que não é possível a quantificação do conteúdo e das práticas inerentes ao espaço escolar, pois sua produção não resulta em bens materiais e nem é passível de mensuração. Por outro lado, toda essa orientação metodológica logra o mérito de reforçar práticas classificatórias, adaptativas, discriminadoras, seletivas e meritocráticas ainda vigentes no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2006, p. 69).

A partir do ano de 2009, o MEC modernizou este acompanhamento implantando o PDE interativo, uma plataforma virtual, que confere um ambiente on-line, onde é possível realizar o preenchimento das ações, voltadas para capital e custeio, bem como as atividades inerentes ao Plano de Ação. Então, tudo que era preenchimento e impresso e, entregue aos técnicos da SEDUC e, posteriormente remetido ao MEC agora é preenchido virtualmente. Entretanto, se faz necessário ressaltar que este fato, não modificou a metodologia o PDE, que ainda se apresenta estruturada nos mesmos moldes anteriores.

As entrevistas apontam que, para os sujeitos pesquisados, após a implantação do PDE na escola, houve melhora em relação à adequação dos espaços físicos e aquisição de materiais escolares. Por outro lado, mesmo diante dessas adequações e aquisições, alguns problemas relacionados à evasão, distorção idade/série, reprovação escolar, falta de participação dos pais ainda são

contínuos e freqüentes, o que demonstra uma arbitrariedade entre os objetivos propostos pelo PDE e a realidade presente nas escolas.

Foi possível observar diante das falas, que em algumas situações o plano foi elaborado somente pela direção da escola, o que demonstra um centralismo burocrático presente nas decisões.

A escola reúne os professores em uma reunião de Conselho de professores, e, durante esta reunião, fala sobre o PDE expõe a ideia, pede a colaboração. Normalmente a gente participa dando esse apoio com sugestões do que vai ou não ser comprado e etc. [...] porque a diretora chega e diz: olha gente, nós precisamos participar e aí a gente entende que, qualquer coisa que traga recursos para a escola, vai trazer benefício né. [...]. Geralmente a equipe Gestora toma a frente na elaboração, mas essas coisas dos professores fazerem e tal, participar diretamente da elaboração do PDE, não dá, até por conta da carga horária que demanda mais tempo, ficaria mais difícil... (PROFESSOR 01 – ESCOLA A, 2013).

Há uma equipe específica para elaborar o PDE (Grupo de Trabalho) e o que é pertinente aos professores, concentra-se apenas no plano de custeio, ou seja, indicar o que pode ser comprado em termos de material pedagógico, ficando a par dos gestores a gerência do capital oriundos dos recursos do Plano. Para os professores, cabem apenas as sugestões quanto ao que será adquirido para a escola. Podemos observar estas informações nas falas a seguir:

Como eu falei, só pra uso do recurso, a verba que veio; agora com relação à política, o que é o PDE, eu não tenho participado de nenhuma reunião e de nenhum evento; mas toda vez que chega recursos oriundos do PDE, tem reunião na escola e, é repassado pelas gestoras o valor do recurso e as opções do que gastar, as necessidades da Escola, é isso que tem sido feito (PROFESSORA 03 – ESCOLA C, 2013).

Logo se percebe que, de acordo com os relatos, bem como a análise dos documentos do PDE, que a organização do trabalho escolar apresenta um viés taylorista, na medida em que fragmenta as ações escolares por meio de projetos desarticulados. As experiências apontam para uma clara divisão pormenorizada do trabalho, além de deixar explícito nas ações apresentadas pelo PDE a separação entre quem decide e quem executa (FONSECA, 2003, p. 311).

[...] a parte financeira não compete a mim, quando chega na parte financeira, já vai para os gestores, tanto é quando aparece a parte financeira eu já passo pra eles, eu não mexo com recursos, já não é comigo. (SUPERVISORA, ESCOLA A, 2013).

Olha a gente praticamente fica mais com as informações de sala de aula, porque aí, já é muita coisa... A gente não dá conta, então na reunião pedagógica, tem tanta coisa pra resolver, tanto problema com as crianças em relação à aprendizagem que na realidade, as reuniões estão mais voltadas para dentro da sala de aula, do que na gestão da escola. Porque os gestores na verdade é que assumem mais... por exemplo, quando chega material, olha esse material é do PDE, esse material é de tal lugar, isso e aquilo foi feito com compra do PDE. Informações bem simples em relação a isso [...]. Então esses assuntos, ficam só com o gestor, a gente não participa mesmo, na minha visão, não! (PROFESSORA 05, ESCOLA D, 2013).

Há ainda que ressaltar outro fator que os gestores, acreditam que possam interferir na execução do plano, problemas peculiares e frequentes nas escolas, como rotatividade dos professores e falta de envolvimento dos pais. De certo modo, acreditam que estas dificuldades acrescentam barreiras em desenvolver o planejamento coletivo. Essa situação conduz a uma unanimidade para as escolas, e acaba por escamotear que o planejamento das ações pregado nos princípios da “construção coletiva” e qualidade educacional não se efetivam como prática comum no âmbito escolar.

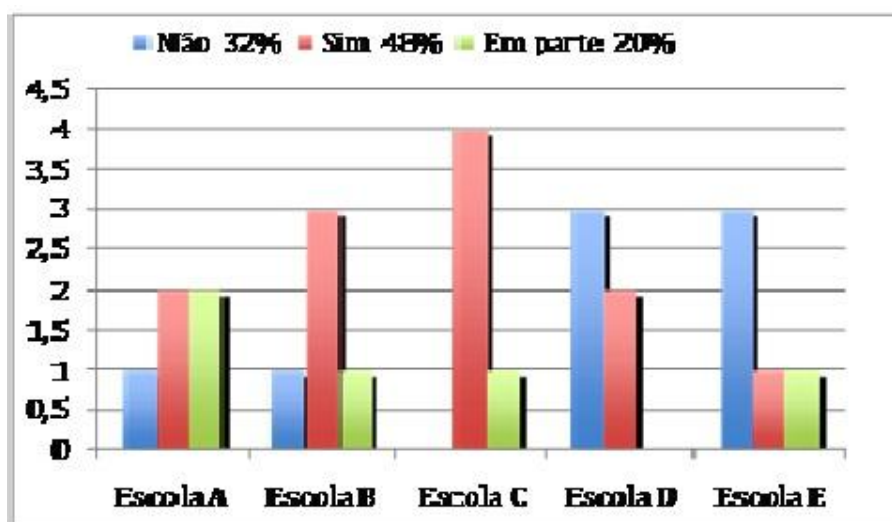
Diante desse aspecto, o que se tem observado é que não existe uma discussão prévia entre gestores e o corpo coletivo da escola, ou quando existe esta situação, a escola toma a elaboração das ações apenas como formalidades metodológicas para atender um rigor burocrático não concretizando de fato, as práticas e decisões do organismo escolar que poderiam influenciar na tomada de decisões. Assim, se constrói a sensação de que existe uma plena democracia e autonomia e que as escolhas são feitas de acordo com as necessidades que cada escola apresenta. Na verdade, todas estas escolhas pautadas e concebidas por meio de ações que são engendradas pelos gestores, atuam apenas como mero instrumento de regulação e controle social. Cria-se a ilusão de que há uma participação constante por parte dos sujeitos que acreditam estar envolvidos no processo de tomada de decisões. É necessário elucidar, descortinar esse processo de formalidades burocráticas do PDE, e, portanto colocar em foco, que as decisões já foram tomadas antecipadamente, tudo já foi previamente definido.

O PDE, ao mesmo tempo em que incita os sujeitos a participarem mediante discurso da autonomia, do trabalho em equipe, da responsabilização e da cooperação, induz essa participação ao estabelecer uma estrutura gerencial para o interior da escola com

funções definidas. As pessoas se “encaixam” segundo a função que desempenham, ou são “encaixadas” por designação, como é o caso da definição de um coordenador pedagógico para ser o coordenador do PDE. Os papéis como líderes de objetivos, gerentes de metas e responsáveis por ações dão mostras de como se constituem os grupos de trabalhos com base gerencial, no qual um exerce o controle sobre o trabalho do outro, em uma ilusão de que todos estão envolvidos e participando ativamente da gestão escolar (OLIVEIRA, 2006, p. 72).

Legitimando o discurso de provedor da qualidade educacional, o PDE, sendo revestido de uma concepção estratégica, gerencial e pragmática se efetiva de modo convincente no cotidiano da escola, porém essa, concepção estratégica apresenta uma desarticulação entre a fala dos sujeitos e as teorias aplicadas no aspecto prático. As reuniões realizadas giram em torno de informações sobre a verba destinada à escola, no sentido de apresentar os informes numéricos do plano. No decorrer das entrevistas, houve dificuldade em colher os depoimentos, pois os professores alegavam que não participavam do programa ou que, não saberiam responder, pois a elaboração e execução do plano é uma atividade específica dos gestores da escola.

**Gráfico 04** – Participação dos professores em discussões sobre o PDE



Fonte: Entrevistas realizadas com os professores das escolas estaduais de Porto Velho, RO, 2012.

O gráfico 04 demonstra que as discussões sobre o PDE se dão juntamente com outras questões relacionadas ao cotidiano escolar. Nesse sentido, 56% dos professores entrevistados, afirmam que os assuntos ligados ao PDE podem ser tratados brevemente em reuniões de Conselho de Professores, 20% dos professores

ênfatizam que há momentos específicos para se refletir sobre as questões relativas ao PDE e 24 % afirmam não existir qualquer discussão sobre o plano na escola. Contudo as reuniões formalizadas no interior da escola estão voltadas apenas para se discutir eventos relacionados de forma mecânica aos índices de aprovação e reprovação dos alunos no bimestre, sem discutir a origem de tais situações, sem lançar mão de dados mais críticos e aprofundados em razão dos resultados apresentados.

### **5.1 Descrição analítica dos índices de reprovação e Taxas de Rendimento a partir dos dados do PDE/IDEB**

A descrição analítica se refere aos dados dos anos de 2008 a 2012. A tabela demonstra os indicadores em que as escolas analisadas apresentam oscilação dos índices de reprovação nos anos finais do ensino fundamental. As informações foram extraídas do PDE das cinco escolas pesquisadas e se baseiam nos índices do IDEB.

**Tabela 03** - Índice de reprovação/ Taxas de Rendimento

PDE/IDEB	Índices de Reprovação				
	Ensino Fundamental %				
	2008	2009	2010	2011	2012
Escola A	13.6	8.2	10.5	19.1	22.1
Escola B	34.5	40.3	9.0	26.0	20.5
Escola C	11.5	14.6	21.3	14.9	18.8
Escola D	29.2	36.9	43.4	52.3	22.0
Escola E	10.8	25.5	28.0	9.3	13.9

Fonte: PDE – interativo (2013).

Conforme os dados apresentados, obtidos a partir do PDE/IDEB de cada escola pesquisada, observou-se que no ano de 2008 a Escola A apresentou índice de reprovação de 13,6%, e no ano seguinte a taxa recuou para 8,2 %.

A Escola B possuiu no ano de 2008 um percentual de reprovação de 34,5%, uma evolução desse índice para 40,3%, seguindo de uma queda acentuada em 2010 para 9.0 %. Entretanto, nos últimos anos os índices apresentaram oscilação

nas taxas de reprovação, de tal modo que em 2011, evidencia-se nesse quadro um percentual de 26,0% e no ano de 2012, um percentual de 20,5%.

A Escola C apresenta certa estabilidade quanto aos índices de reprovação e rendimento escolar. Apresenta apenas um aumento significativo desses índices no ano de 2010, quando chegar a atingir um percentual de 21,3%.

A Escola D é a que possui a situação mais crítica dentre as cinco escolas pesquisadas, apresenta índices que evoluem gradativamente chegando a atingir uma alta porcentagem de reprovação 52,3% em 2011. Entretanto em 2012, o percentual de reprovação cai para 22,0%.

Por fim, a Escola E, da mesma forma que a Escola C apresentou uma pequena regressão na porcentagem de reprovação escolar no ano em 2011, se mantendo estável quanto a estes índices nos anos subsequentes.

Os registros pesquisados nas escolas não levam a constatar que há evidências concretas que mostrem alguma explicação sobre a reversão ou não dos índices de reprovação. Importa ressaltar que o fato das escolas executarem o PDE não estabelece de modo coerente que a provável queda nos índices de reprovação possa ser atribuída apenas à implementação do plano, uma vez que é possível observar que mesmo com sua contínua execução, as escolas ainda apresentam índices que evoluem de modo gradativo no contexto geral.

Desse modo, convém levantar a seguinte questão: o emprego de diversas ações pedagógicas, mantidas e executadas no PDE, ano a ano, além da aquisição de material pedagógico e equipamentos contribuíram efetivamente para melhorar os processos qualitativos de ensino aprendizagem, de modo a alterar os resultados quantitativos, conforme as condições estabelecidas no Plano? Existe nesse contexto uma alteração contínua nos processos que levam a detectar as deficiências no ensino aprendizagem? Interessante notar que algumas escolas apresentam aumento gradativo dos índices de reprovação, mesmo com a contínua ação presente do PDE.

Partindo dos índices apresentados no quadro das taxas de rendimento, acredita-se que a execução do PDE no interior da escola não contribui efetivamente



para solucionar os problemas a que se propõe, uma vez que, o plano ainda sustenta a permanente participação dos sujeitos da escola, que em dadas situações, ocorre apenas no plano fictício.

## 5.2 Descrição Analítica do PDE a partir da Plataforma Interativa

As mudanças que ocorreram no formato e em alguns pontos da estrutura do PDE possibilitaram que a análise fosse realizada a partir dos dados obtidos na plataforma virtual interativa. De modo que o PDE interativo é considerado uma ferramenta utilizada pelo plano, que permite o amplo acesso para todas as escolas do país. A adaptação do PDE a mídia eletrônica, passando do modo impresso para o preenchimento on-line via plataforma interativa, provocou algumas reformulações na configuração visual do plano, entretanto a metodologia permanece a mesma.

Em 2008, ano de implantação da plataforma interativa, não havia adesão de todas as escolas do estado de Rondônia. De acordo com os dados obtidos junto a SEDUC, as 400 escolas existentes no Estado, já realizam o preenchimento do PDE pela plataforma, isso implica dizer que a Secretaria estadual e o MEC possuem acesso a todos os dados, gerando dessa forma um mapeamento das informações escolares. A plataforma de acesso e preenchimento do PDE possui um caráter auto-instrucional, o que significa dizer que não é preciso uma formação específica para conhecer a metodologia, uma vez que basta seguir as orientações disponíveis na tela. O objetivo desse sistema é estabelecer o conhecimento do perfil de cada escola do país. De acordo com os documentos pesquisados em sites do MEC, o PDE- interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, foi concebido a partir da metodologia de planejamento estratégico utilizada pelo PDE e sua formulação teve como principal objetivo universalizar a metodologia, tornando-a acessível a todas as escolas e secretarias interessadas (PPDE, 2012).

O sistema organizado na plataforma está agrupado em quatro grandes etapas: **Identificação, Primeiros Passos, Diagnóstico e Plano Geral**.

Na etapa **Identificação**, estão descritas a identificação da escola, nome do diretor (a) da escola e galeria de fotos. Na etapa, **Primeiros passos**, há uma divisão

em 3 passos, no primeiro se define os membros do grupo de trabalho (GT), com ata de reunião, a ser anexada no sistema, no segundo passo, escolha e inserção do Coordenador do Plano, onde o plano recomenda que não seja o diretor (a), por conta de suas inúmeras atribuições escolares, entretanto, em quase todos os planos analisados, esta informação se circunscreve ao nome do diretor (a). Finalmente, o terceiro passo relaciona os técnicos da Secretaria estadual de educação, que são, portanto os membros do Comitê Técnico, responsáveis pelo planejamento estratégico, que irão verificar a validade das ações preenchidas nos planos, analisando e emitindo parecer ao MEC, acerca dos planos de todas as escolas, bem como prestar assistência técnica na elaboração e execução dos programas federais com base em critérios técnicos das secretarias. Entre outras atribuições de acordo com o plano, é imprescindível que os técnicos visitem as escolas e conheçam os programas. Esta equipe é formalmente designada por meio de um decreto ou portaria, estabelecendo a criação oficial do grupo.

A etapa **Diagnóstico** é considerada no Manual do PDE como um dos momentos mais importantes, pois nele os planejadores, devem se encontrar e se defrontar com a realidade que pretendem alterar. Um dos objetivos de execução do PDE é justamente modificar uma situação indesejada, portanto, nesta etapa, se realiza um raio - X da escola, onde devem ser identificados os problemas e desafios a serem superados. No Diagnóstico se inicia o trabalho do GT, devendo-se analisar, refletir e compartilhar junto à comunidade escolar as informações levantadas. É nesta etapa que há uma divisão em 3 eixos, e em cada eixo duas dimensões.

A última etapa, **Plano Geral**, encontra-se dividido em PDE- Escola e Plano de Formação Continuada. A etapa PDE-Escola insere as informações no questionário de preenchimento, onde provavelmente a escola já definiu, segundo o plano, seus principais problemas e conhece suas possíveis causas. Deve-se nesta etapa, definir os objetivos, metas, estratégias e ações. O conhecimento que a escola alcançou nesta etapa, procurando se estabelecer dentro dos itens apontados indica, portanto, o caminho que deverá ser seguido ou perseguido para superar os desafios e alcançar melhores resultados. Cada item indicado, de acordo com o PDE é importante ser conceituado para melhor compreensão do GT que irá repassar estas informações para a comunidade escolar: Desse modo:

a) Os Objetivos são as situações que a escola deseja alcançar num dado espaço de tempo (2 anos), devem refletir os compromissos essenciais da escola e onde ela concentrará os seus esforços. Deve responder à questão "O que desejamos?"; b) As Estratégias surgem a partir dos Objetivos e definem os caminhos para a escola alcançá-los. Deve responder, de forma ampla, à pergunta "Como fazer para alcançar este Objetivo?"; c) As Metas definem os resultados quantitativos que devem ser atingidos naquele período (2 anos) para que os Objetivos sejam alcançados. Para tanto, é importante conhecer o público que será afetado pela meta e responder à questão "Qual o patamar/ nível/ indicador desejado?" e ser expresso em números; d) As Ações refletem o que a escola fará, efetivamente, para alcançar as metas e objetivos. Elas podem ser feitas com ou sem recursos financeiros, mas precisam estar bem descritas para que a equipe envolvida na execução do plano possa cumpri-lo de forma satisfatória<sup>10</sup>.

De acordo com as informações obtidas no documento PDE (2012), nesta etapa, o Grupo de Trabalho deverá definir, à luz dos problemas identificados e dos objetivos previamente definidos pelo MEC para cada módulo, quais as metas que a escola perseguirá para melhorar os seus resultados, as estratégias que serão adotadas e ações a serem realizadas. O Plano de Desenvolvimento da Escola deve englobar ações financiáveis e não financiáveis. Entretanto, para elaborar um plano coerente é necessário que a escola informe a previsão de recursos disponíveis para os próximos exercícios.

Por sua vez, o PDE-Escola subdividi-se em: Grandes Desafios e Plano de Ação. Quanto aos Grandes Desafios, refere-se aos resultados que escola deseja alcançar após a execução do seu plano. Neste item, se recorre aos problemas críticos apontados na Dimensão 1 (Indicadores e taxas), onde a escola define de forma percentual, quanto ela deseja avançar em relação aos principais indicadores (IDEB, Taxas de rendimento e Prova Brasil).

O Plano de ação é a apresentação da estrutura de execução do PDE, portanto, trata-se de definir por meio de verbos de ação, previamente indicados pelo MEC, os principais objetos da ação dentro da construção definitiva do plano. Assim,

---

<sup>10</sup> Informações obtidas junto ao site: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/login.php>>.

a escola vai indicar o problema, construir a estratégia, escolher o objeto da ação, indicar a quantidade, escolher um professor responsável para executá-la ou ainda um membro do GT, sendo que nesse caso, se faz necessário descrever o período em que a escola vai escolar tal ação, detalhando também as características da atividade que será realizada. É no Plano de Ação que a escola indica se pretende ou não, utilizar recursos financeiros para realizar a atividade a que se propôs, com vistas a mitigar ou solucionar os problemas encontrados no interior da escola. Ressalta-se que o recurso é fundamental para que a escola adquira o material que considere importante para conduzir a mitigação do problema de ensino-aprendizagem. Evidenciamos que o baixo desempenho escolar, apresentado por meio do IDEB, além da evasão, são problemas que a escola acredita solucionar apenas com a aquisição de material pedagógico obtido por meio do PDE. Uma vez, indicada a categoria da despesa, se escolhe a quantidade, referente ao item, valor unitário e informa-se a fonte de despesa após a escolha do item que será adquirido, deve-se indicar também, se este se refere a 1ª ou 2ª parcela do recurso, que a escola recebe em dois momentos da execução do plano. À medida que se insere o item adquirido, o mesmo é alocado pelo sistema dentro da destinação capital ou custeio.

**Quadro 02** – Fragmento do Plano de Ação

Problemas	d) Os debates sobre o currículo raramente envolvem temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e identidade dos estudantes.							
Plano de Ação	Estratégia	Ação	Detalhamento	Período	Bens e Serviços	Capital(\$) ou Custeio (\$)	Fonte	Parcela
	Implantando um programa de acompanhamento especial para estudantes com dificuldade de aprendizagem.  <b>Responsável:</b>  JOSÉ ALVES ARAÚJO  (fictício)	Implantar 1 projeto(s)	A partir do segundo semestre serão realizadas ações, através de projeto, para acompanhar efetivamente os alunos com dificuldades de aprendizagem	02/07/2012 a 30/11/2012	01 Filmadora	2.700,00	Outras	1ª Parcela (2011)

Fonte: PDE – interativo (2013).

O Plano de ação descreve as estratégias, metas, objetivos, problemas levantados pela escola em relação aos eixos e dimensões, além da descrição das ações que serão realizadas para “solucionar” os problemas levantados pela escola. As ações são detalhadas e descritas e devem possuir um período de realização, e se ligar diretamente as estratégias, o que de certa forma, induz ao envolvimento dos professores na concretização desses objetivos. O Plano de Formação continuada, constitui-se dos seguintes itens: proposta da escola, ordem e prioridade, demanda social e sugestão de curso. O Plano de Formação Continuada se apresenta com uma proposta da escola para aprimorar o corpo docente, se baseando, portanto, nos resultados do diagnóstico da Dimensão 5. O sistema indica as áreas de conhecimento que são consideradas críticas e recomenda as escolas, escolher cursos que possam ser prioritários para atender ao problema encontrado pela escola.

### **5.3 Descrição analítica dos eixos: Resultados, Dimensões e Temas do PDE**

O PDE interativo na plataforma virtual criado pelo MEC, encontra-se dividido em 3 grandes eixos principais, **RESULTADOS, INTERVENÇÃO DIRETA, INTERVENÇÃO PARCIAL OU INDIRETA**, para cada um deles, são incluídas duas dimensões. As dimensões por sua vez, subdividem-se em temas. Dessa forma, a análise se pautou em verificar a síntese do diagnóstico das dimensões do PDE, expressa em quadros informativos das escolas pesquisadas. Portanto, para concretizar essa análise destacamos 02 eixos e 3 dimensões com seus respectivos temas. Entretanto, ressaltamos que o plano compreende 6 dimensões e 17 temas. Conforme o quadro abaixo:

**Quadro 01** - Identificação da estrutura organizacional do PDE-interativo

EIXO	DIMENSÕES	TEMAS
<b>Resultados</b>	Dimensão 1 – Indicadores e taxas	IDEB
		Taxas de rendimento
		Prova Brasil
	Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento Matrícula	Distorção idade-série
		Aproveitamento escolar
		Áreas de conhecimento
<b>Intervenção direta</b>	Dimensão 3 – Ensino e Aprendizagem	Planejamento pedagógico
		Tempo de aprendizagem
	Dimensão 4 – Gestão	Direção
		Processos
		Finanças
<b>Intervenção parcial ou indireta</b>	Dimensão 5 – Comunidade Escolar	Estudantes
		Docentes
		Demais profissionais
		Pais e comunidade
	Dimensão 6 - Infraestrutura	Instalações
		Equipamentos

Fonte: PDE – interativo (2013).

No eixo **RESULTADOS**, a dimensão 01 é formada pelos temas, Prova Brasil, IDEB e taxas de rendimento. O objetivo é analisar os resultados relacionados ao sucesso escolar, a partir da implantação do plano.

No eixo **INTERVENÇÃO DIRETA**, a dimensão 03 trata do ensino aprendizagem com os temas, planejamento pedagógico e tempo de aprendizagem. O objetivo é verificar o diagnóstico feito pela escola com base no projeto pedagógico, currículo e avaliações. Considerando que o PDE aponta estes elementos como instrumentos que tendem a proporcionar a eficácia ou efetividade dos processos envolvidos nessa dimensão. Ainda nesse eixo, encontra-se a dimensão 04 que trata da gestão e compreende os temas: processos, direção e finanças. O objetivo desta análise é identificar o tipo de gestão que tem sido implementada das escolas a partir da execução do PDE, bem como observar a existência ou ausência da gestão democrática e autonomia nas escolas pesquisadas.

Pela complexidade e dados quantitativos expressos no PDE, e que resultam em desdobramentos de vários questionários respondidos para verificar a situação da escola, optamos por analisar a síntese do diagnóstico dessas dimensões, e somente

dois temas das dimensões destacadas, uma vez que na síntese, encontra-se o resumo de todos os dados respondidos pelas escolas, portanto, o suprasumo dos problemas considerados mais relevantes. Para realização desta análise utilizamos os documentos do PDE referente a 2012 e 2013. Abaixo a descrição dos eixos e dimensões observados nesse período.

### **5.3.1 EIXO RESULTADOS: Dimensão 1 – indicadores e taxas**

Para obter informações quanto ao desenvolvimento do ensino aprendizagem nas escolas, o PDE utiliza neste eixo, três indicadores de desempenho: IDEB, Prova Brasil e taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono). Esta é, portanto a 1ª primeira dimensão do diagnóstico do plano e as informações utilizadas já são inseridas automaticamente pelo sistema que utiliza a base de dados do MEC. A dimensão 1 vai dispor de um questionário, que ao ser respondido tem como objetivo identificar os problemas considerados mais críticos pelas escolas. O quadro obtido para esta dimensão apresenta a síntese geral do diagnóstico. Nesse item a escola deve informar se participa ou não com algum projeto que venha a minimizar ou melhorar o problema detectado quanto aos baixos índices de desempenho. Observa-se no documento pesquisado, que há uma orientação do Plano quanto a este aspecto, que ao identificar se a escola apresentou nos dois últimos dois anos baixos índices e taxas de desempenho, deve, portanto considerar este aspecto como um problema a ser priorizado. O PDE enfoca que todos os problemas relacionados à escola são importantes, entretanto, orienta que deve concentrar esforços para aqueles que têm condições de resolver.

### **5.3.2 EIXO INTERVENÇÃO DIRETA: Dimensão 3 - ensino e aprendizagem e dimensão 4 – gestão**

A dimensão 3 – ensino e aprendizagem: envolve dois temas, planejamento pedagógico e tempo de aprendizagem, é, portanto, considerada pelo PDE como uma das dimensões mais importantes do processo de reflexão sobre os desafios que a escola precisa enfrentar para melhorar seus resultados. Neste aspecto, ressalta que há uma intervenção direta da equipe gestora na melhora desses resultados.

A dimensão 4 – gestão: refere-se às atividades do cotidiano escolar, que envolve não somente a tarefa de ordenar as fontes de financiamento e como esta será gasta pelas escolas, com também estabelece o envolvimento da equipe gestora com os alunos, professores e demais funcionários, enfoca o exercício da liderança no sentido de se preocupar também, quanto a suas atribuições, e se colabora ou não para a permanente atualização dos professores e equipe técnica além de se prontificar quanto ao acompanhamento do incentivo e valorização. O PDE, neste campo, dá ênfase ao aspecto de que, se foi detectado que, a equipe gestora consome mais tempo em atividades administrativas do que pedagógicas deve rever suas ações.

Pretende-se nesse item analisar os resultados do PDE, destacando os principais eixos e dimensões, e compará-los entre as escolas pesquisadas, observando como foram desenvolvidos os resultados obtidos no processo de elaboração e execução, bem como compreender em que medida o PDE influencia na construção da qualidade educacional para as escolas públicas de Porto Velho/RO. O entendimento deste quadro pressupõe uma análise da totalidade dos elementos que constituem o PDE, considerando, como ponto de partida, a materialidade dos processos de execução que envolve as ações e práticas concretas do plano. A partir do ano de implantação em 1998, houve treinamento contínuo que determinou a prática dos gestores<sup>11</sup> em relação ao desenvolvimento do plano e do preenchimento dos questionários na plataforma interativa. Os técnicos da SEDUC realizam um trabalho paralelo, onde acompanham virtualmente a elaboração do plano. Vale ressaltar que no ano de 1998, o acompanhamento era mais constante e acirrado, pois exigia maior atenção, tendo em vista ser uma metodologia complexa que lidava com informações até então, pouco frequentes para a grande maioria das escolas e dos gestores.

Havia grandes conflitos e pouca compreensão em relação à metodologia do PDE, que apresenta desdobramentos de várias ações, exigindo também uma demanda de tempo muito grande para a elaboração, uma vez, que as informações eram minuciosas em relação ao preenchimento correto das informações das escolas. Atualmente com a plataforma interativa, estas informações estão

---

<sup>11</sup> Em 1998 as escolas de Porto Velho, receberam treinamento para executar a metodologia do PDE, porém o plano atendia um número limitado de escolas, uma vez que estas foram priorizadas de acordo com o número de alunos atendendo, portanto, aos critérios para o recebimento do recurso.



interligadas à base de dados do MEC e FNDE, permitindo, desse modo, que as escolas não incorram em erros. Contudo, para os técnicos da SEDUC, o momento de orientação e ajuste a implementação do plano, foi essencial para que os gestores pudessem absorver a metodologia de planejamento das ações escolares. Assim, considera-se que a escola vai absorvendo os propósitos incorporados pelo PDE, racionalidade, eficiência e eficácia. Na medida em que elabora ações que compreendem critérios premiações aos melhores alunos por seu desempenho, incentivando para a construção do processo de eficácia escolar, participação dos pais no cotidiano da escola, treinamento em serviço para os professores, articulados por meio de cursos de curta duração e mensuração do desempenho escolar, constitui, portanto, a essência da relação custo benefício dos financiamentos presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2005).

## 6 PERCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES DO PDE: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os eixos destacados são descritos e analisados em seu aspecto estrutural, de modo que assim, possamos relacioná-los a totalidade do materialismo histórico, onde procuramos apontar as contradições do processo, bem como a práxis estabelecida entre os sujeitos que se encontram parcialmente ou amplamente envolvidos na implementação e execução do plano. Os dados das escolas pesquisadas referentes ao PDE foram obtidos na página do PDDE (2013), fornecidos pela equipe técnica da SEDUC, e acessados mediante cadastrado e senha autorizados pelo sistema.

### 6.1 PDE DA ESCOLA A

#### EIXO: RESULTADOS – DIMENSÃO 01 – INDICADORES E TAXAS

##### Síntese da Dimensão 01

##### Quadro 03 - Indicadores e taxas 2012

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 4)
	<b>IDEB</b>	A evolução desse(s) indicador(es) não apresentou problemas.
	<b>Taxas de rendimento</b>	A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
	<b>Prova Brasil</b>	A evolução desse(s) indicador(es) não apresentou problemas.

Fonte: PDDE (2013)

##### Quadro 04 - Indicadores e taxas 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 4)
	<b>IDEB</b>	O IDEB dos anos iniciais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis
		O IDEB dos anos finais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis
	<b>Taxas de Rendimento</b>	A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.
		A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, não

		melhorou nos últimos dois anos.
	<b>Prova Brasil</b>	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.
		Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

De acordo com o Censo Escolar (2013), a **Escola A** possui 645 alunos e encontra-se localizada na área central urbana da capital de Porto Velho. Com o intuito de verificar as informações registradas na plataforma interativa do PDE, utilizamos a síntese do diagnóstico, que considera o resultado final dos questionários relacionados no plano. Desse modo, a síntese do diagnóstico apresenta o conjunto dos principais problemas identificados pela escola.

A Escola A, afirma de acordo com os dados apresentados no ano de 2012, que em relação ao IDEB não há problemas na evolução desse índice, da mesma forma que não há problemas quanto à evolução do indicador de desempenho, Prova Brasil, considerando importante para a escola. Aponta ainda que, às taxas de rendimento que se referem à reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos. Em 2013, a **Escola A**, considera que o IDEB dos anos iniciais e finais não apresentou melhora nas duas medições, o que se propõe como afirmação desencontrada, ao expressar no ano anterior que não possuía problemas quanto à evolução desse indicador. Quando se remete ao tema Taxas de Rendimento, prevalece a informação do ano anterior, se referindo ao fato de que as taxas de reprovação da escola, no ensino fundamental, não declinaram nos últimos dois anos. A Escola A, afirma na síntese da dimensão em relação ao tema Prova Brasil, que os resultados de Matemática e Língua Portuguesa nos anos iniciais não demonstram evolução nas duas últimas medições. Fato que propõe um questionamento quanto aos recursos envolvidos na compra de material didático pedagógico, sugestionados pelo PDE.

## EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 03 – ENSINO E APRENDIZAGEM

### Síntese da Dimensão 03

#### Quadro 05 - Ensino e Aprendizagem 2012

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Projeto Pedagógico	Não existem problemas no Projeto Pedagógico
	Currículo	Não existem problemas no Currículo
	Avaliações	Não existem problemas nas Avaliações
	Tempo de Aprendizagem	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	Jornada Ampliada	A escola não desenvolve ações de educação integral por que: Não dispõe de profissionais para coordenar as atividades

Fonte: PDDE (2013)

#### Quadro 06 - Ensino e Aprendizagem 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	<b>Projeto Pedagógico</b>	A comunidade escolar às vezes incorpora a Educação em Direitos Humanos (EDH) no projeto político pedagógico de acordo com as Diretrizes Nacionais para EDH (Resolução CNE/CP nº 01/2012).  A comunidade escolar nunca utilizar as Diretrizes para a Educação Básica na elaboração do Projeto Político Pedagógico.
	<b>Currículo</b>	As expectativas de aprendizagem determinantes para o sucesso escolar em cada ano/série e ao longo de cada etapa de ensino nunca são claramente definidas e amplamente divulgadas.
		Os currículos às vezes asseguram o desenvolvimento das diversas formas de expressão nas diferentes áreas de conhecimento.
		O desenvolvimento do currículo na escola às vezes está articulado aos processos de configuração da identidade dos estudantes e às dimensões da vida cidadã (como saúde, sexualidade, trabalho, ciência e

		tecnologia, linguagens, respeito ao direitos humanos, aos valores democráticos e ao meio ambiente).
	<b>Avaliações</b>	A equipe escolar às vezes adota ações pedagógicas que buscam tornar a reprovação o último recurso para o desempenho insatisfatório do estudante
		A escola nunca considera a possibilidade dos educandos se auto-avaliarem em situações específicas
		As professoras nunca coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e arquivos.
		O(a) diretor(a) e os professores às vezes sabem quantos e quais educandos estão em dificuldades em cada componente curricular/ disciplina.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Os professores às vezes evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.
	<b>Jornada Ampliada</b>	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: não possui espaço físico.

Fonte: PDDE (2013)

A dimensão 03, Ensino e aprendizagem, de acordo com o PDE, é um dos elementos mais importantes de todo o processo de planejamento, tendo em vista, ser um elemento no qual a escola se propõe a realizar reflexões, frente aos desafios que precisa enfrentar para melhorar os seus resultados. Conforme o PDE, a equipe gestora deve atuar diretamente nesse item, onde por meio do GT (Grupo de Trabalho), deve envolver todos os sujeitos que compõem a realidade escolar. Cabe ressaltar que nessa dimensão em relação ao ano de 2012, a **Escola A**, afirma que em relação aos temas destacados não apresenta problemas relevantes que possam interferir no processo de ensino de aprendizagem. Contudo destaca que a escola não desenvolve ações de tempo integral, por não dispor de profissionais para coordenar as atividades. Entretanto destacamos que há um desencontro frente às conclusões da escola, quanto a esta afirmação, pois de acordo com a tabela 03 -

Índice de reprovação/ Taxas de Rendimento analisado na primeira seção deste capítulo, em 2012, houve aumento significativo nos índices de reprovação.

Nesse sentido, a escola afirma que não há problemas que considere fundamentais para indicar evolução nas taxas de reprovação. Entretanto, destaca que desenvolveu as ações propostas como forma de minimizar os problemas detectados em relação ao ensino aprendizagem, conforme os indicadores apontados no PDE. Ao observar estas condições evidenciadas nos quadros, percebe-se que não há elementos contundentes, que sustentam a tese de que as ações do PDE possam interferir de modo positivo no universo do ensino e aprendizagem, uma vez que, o desenvolvimento das ações propostas pela gestão escolar e executadas no plano, não contribuíram de forma alguma para alterar essa realidade.

Em 2013 a **Escola A**, aponta outros problemas que são destacados nos temas da dimensão 03, onde procura relacionar dificuldades que se configuram voltadas a atuação dos professores e a forma de avaliação. Nessa dimensão destaca que no tema currículo, que às vezes incorpora a Educação em direitos humanos ao Projeto político pedagógico. O PPP deveria ser para a escola a ferramenta mais presente no processo de identificação e conquista da melhoria nos processos que envolvem o ensino aprendizagem, bem como destacar-se por sua importância enquanto instrumento político de ação, integralização e articulação de ações educativas. Contudo sua essência foi incorporada ao discurso de planejamento do PDE, de tal modo que pouco se fala em PPP nas escolas. Há até mesmo o argumento de que para se construir um “bom” PDE, o mesmo deve estar em consonância com as ações do PPP, uma forma de desagregar a verdadeira atuação dessa ferramenta que se reveste de ação política no processo de tomada de decisões, fundamentada na análise da realidade presente no cotidiano escolar, de modo a intervir continuamente por meio dos processos de reflexão e ação da comunidade escolar.

Como se observa no item elencado pela escola, a mesma afirma que em relação ao Projeto Pedagógico, a comunidade escolar nunca utiliza as Diretrizes para Educação Básica na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Em dadas situações o referido documento é reformulado sem consultar a comunidade escolar, sendo engavetado nos anos seguintes, servindo apenas como base burocrática para

apoiar a elaboração do PDE. A **Escola A** demonstra por meio das respostas presentes nos questionários que não há um envolvimento da comunidade escolar. Observar-se que as respostas estruturadas, apontam uma clara evidência de que as ações propostas no PDE encontram-se desarticuladas, uma vez que há muitos pontos no qual a escola se contradiz.

## **EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 04 – PROCESSOS E GESTÃO**

### **Síntese da Dimensão 04**

#### **Quadro 07 - Processos e Gestão 2012**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Não existem problemas na Direção.
	Processos	Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção.
		As normas relativas a atrasos e faltas raramente são aplicadas, tanto para professores quanto para estudantes.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

#### **Quadro 08 – Justificativas/Evidências – Direção**

Justifica/ Evidências	A gestão por ser democrática ela passa a ser mais participativa, e os gestores acompanham sempre que possível as atividades e valorizam os profissionais envolvidos com o processo ensino aprendizagem.
--------------------------	---

Fonte: PDDE (2013)

#### **Quadro 09 - Processos e Gestão 2013**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Não existem problemas na Direção
	Processos	Os problemas de indisciplina às vezes são

		resolvidos na própria sala de aula, sem que se precise recorrer à direção ou a instâncias externas à escola.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

Em 2012, a **Escola A** no eixo intervenção direta – dimensão 04, Processos e Gestão, afirma tanto no ano de 2012, quanto no ano seguinte que não existem problemas da Direção e que os problemas peculiares de sala de aula, são resolvidos pelos próprios professores sem ajuda externa. Ao verificar estas informações, acreditamos que há uma complexidade de fatos que estão por trás dessas informações. As respostas apresentadas nesse quadro se apresentam restritas e não compreendem os aspectos mais peculiares do ensino, não extrapolam os limites e não apresentam a complexidade que pode identificar os reais problemas do ensino aprendizagem como também os desmandos relativos ao gerenciamento das escolas, que contribuem apenas para o cumprimento de normas e questões burocráticas dentro do sistema educacional.

Ao observar o quadro Processos e Gestão dos anos de 2012 e 2013, a escola identifica os problemas considerados mais críticos, entretanto afirma que dos temas destacados, acredita não possuir nenhum elemento que possa evidenciar falta de compromisso nos processos que envolvem a gestão escolar, conforme as diretrizes do PDE. Acaba por afirmar de forma sintetizada que não apresenta nenhum problema nessa dimensão, uma vez que considerada a gestão participativa e compartilhada, valorizando os profissionais da escola, como aponta no quadro 08 de justificativa/evidências da dimensão 4.

## 6.2 PDE DA ESCOLA B

### EIXO: RESULTADOS – DIMENSÃO 01 – INDICADORES E TAXAS

#### Síntese da Dimensão 01



**Quadro 10 - Indicadores e taxas 2012**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 1)
	IDEB	O IDEB dos anos finais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis

Fonte: PDDE (2013)

**Quadro 11 - Indicadores e taxas 2013**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 4)
	IDEB	A evolução desse(s) indicador(es) não apresentou problemas ou não existem dados para serem calculados.
	Taxas de rendimento	A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos
	PROVA BRASIL	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições
		Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

A **Escola B** de acordo com o Censo Escolar (2013) possui 1.110 alunos e encontra-se localizada na área central urbana da cidade de Porto Velho. Em relação aos dados obtidos na plataforma interativa do PDE 2012 de acordo com a dimensão 01, no tema Indicadores e taxas, observa-se que a escola considera como problema crítico, o fato do IDEB não ter melhorado dos anos finais, nas duas últimas medições, porém não informa, outro problema que considera relevante para esse eixo e dimensão.

No quadro 11 apresentado no ano de 2013 a escola já considera todos os temas da dimensão 01, e enfatiza alguns problemas que considera crítico para aquele ano. Destacando-se o fato de que, em relação às taxas de rendimento,

considera que a reprovação da escola, no ensino fundamental não melhorou nos últimos dois anos, assim, como destaca também que em relação à Prova Brasil, os resultados em Língua Portuguesa e Matemática não apresentaram evolução nas últimas medições.

## **EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 03 – ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **Síntese da Dimensão 03**

#### **Quadro 12 - Ensino e Aprendizagem 2012**

Problema(s) Identificado(s)	<b>Tema</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
	<b>Projeto Pedagógico</b>	O(s) método(s) de ensino adotado(s) raramente tem se mostrado adequado(s) para que a escola alcance bons resultados.
		A escola raramente segue o projeto pedagógico, que orienta o processo de ensino e aprendizagem.
	<b>Currículo</b>	As expectativas de aprendizagem determinantes para o sucesso escolar em cada ano/ série e ao longo do Ensino Fundamental raramente são claras e conhecidas por todos os professores e estudantes.
		O currículo raramente assegura o desenvolvimento das diversas formas de expressão nas diferentes áreas de conhecimento.
	<b>Avaliações</b>	A avaliação do desempenho dos estudantes em todos os níveis raramente está adequada aos objetivos de ensino e aprendizagem.
		A escola raramente utiliza a avaliação formativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
		A equipe escolar raramente define expectativas de aprendizagem de desempenho para avaliar os estudantes, com base nas diretrizes curriculares adotadas.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	<b>Jornada Ampliada</b>	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: Não possui espaço físico

Fonte: PDDE (2013)

#### **Quadro 13 - Ensino e Aprendizagem 2013**

Problema(s) Identificado(s)	<b>Tema</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
	<b>Projeto Pedagógico</b>	A comunidade escolar às vezes elabora um projeto político pedagógico (PPP) em forma de documento amplamente divulgado

		A comunidade escolar às vezes incorpora a Educação em Direitos Humanos (EDH) no projeto político pedagógico de acordo com as Diretrizes Nacionais para EDH ( Resolução CNE/CP nº 01/2012)
		O PPP às vezes é atualizado periodicamente com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses dos educandos.
	<b>Currículo</b>	A direção nunca monitora a implementação do currículo e apoia os professores para que ele seja implementado integralmente.
		A equipe escolar às vezes define expectativas de aprendizagem e de desempenho dos educandos com base em seu projeto político pedagógico e seu currículo.
	<b>Avaliações</b>	As professoras às vezes coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e arquivos.
		O (a) diretor (a) e os professores às vezes sabem quantos e quais educandos estão em dificuldades em cada componente curricular/ disciplina.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Os assuntos administrativos às vezes são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas.
		Os professores às vezes evitam ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem.
	<b>Jornada Ampliada</b>	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: não possui espaço físico.

Fonte: PDDE (2013)

No eixo Intervenção Direta – dimensão 03, Ensino e Aprendizagem, a **Escola B**, informa que raramente segue o projeto pedagógico, o qual orienta o processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que em relação ao quadro da dimensão 03, é possível notar que os elementos elencados, apresentam condições em que a escola destaca outros pontos, observados no quadro abaixo, que considera como relevantes ou determinantes para o fracasso escolar. E, mesmo destacando estes pontos fortes, se contradiz ao afirmar que não existem problemas no tempo de aprendizagem dos alunos, além de evidenciar nesse quadro, a informação de que as ações de tempo integral, são importantes, entretanto, não as desenvolve em função da falta de espaço físico.

## EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 04 – PROCESSOS E GESTÃO

### Síntese da Dimensão 04

#### Quadro 14 - Processos e Gestão 2012

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Não existem problemas na Direção
	Processos	Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção.  As normas relativas a atrasos e faltas raramente são aplicadas, tanto para professores quanto para estudantes.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

#### Quadro 16 - Processos e Gestão 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Há 1 Secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.
		O(A) diretor(a) às vezes lidera a definição de normas de comportamento entre os membros da equipe escolar.
		A direção às vezes acompanha a efetividade das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares.
		O diretor e os professores às vezes são capazes de citar as metas e os objetivos da escola
	Processos	Os processos da escola às vezes são gerenciados com o auxílio de dados e indicadores (IDEB, taxas de rendimento, nº de matrículas, índice de mortalidade infantil, indicadores sociais, taxa de natalidade, desnutrição, indicador de renda, etc.)

		A escola às vezes adota procedimentos administrativos bem definidos.
		Os problemas de indisciplina às vezes são resolvidos na própria sala de aula, sem que se precise recorrer à direção ou a instâncias externas à escola.
		As normas relativas a atrasos e faltas às vezes são aplicadas, tanto para professores quanto para educandos.
	<b>Finanças</b>	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

Conforme o PDE da **Escola B** (2012-2013), observamos no ano de 2012 que a escola informa não haver problemas na direção e que os desajustes existentes na sala de aula, são, portanto, resolvidos pelos docentes e equipe técnica. Destaca ainda que as normas da escola, expressas no regimento interno, não são aplicadas nem para professores e nem para alunos, quanto se trata de faltas, por fim, ressalta que não existem problemas financeiros. Quanto ao ano subsequente, em relação ao tema processos e gestão a escola informa que no quadro administrativo de funcionários há apenas um secretário da escola sem graduação, que a direção às vezes lidera a definição de normas e comportamentos entre os membros da equipe escolar, que somente às vezes acompanha a efetividade das atividades desenvolvidas pelos professores, que os processos da escola somente às vezes são gerenciados com auxílio de dados e indicadores.

### 6.3 PDE DA ESCOLA C

#### EIXO: RESULTADOS – DIMENSÃO 01 – INDICADORES E TAXAS

##### Síntese da Dimensão 01

**Quadro 17 - Indicadores e taxas 2012**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 1)
	IDEB	A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.
	Taxas de Rendimento	A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.
		A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos.
	Prova Brasil	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.
		Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições.

Fonte: PDDE (2013)

**Quadro 18 - Indicadores e taxas 2013**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 4)
	IDEB	O IDEB dos anos finais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis.
	Taxas de rendimento	A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.
		A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.
		A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos.
		A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos
	Prova Brasil	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições
		Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

A **Escola C** de acordo com o Censo Escolar (2013) possui 840 alunos e encontra-se localizada na área central urbana da cidade de Porto Velho. Os quadros 17 e 18 da dimensão 01 – indicadores e taxas destacam no ano de 2012, o tema IDEB, e informa que em relação à aprovação da escola não houve melhora nos últimos dois anos. Em relação às taxas de rendimento, destaca que não houve melhora nos índices de reprovação no ensino fundamental e no ensino médio nos últimos dois anos. Para o tema Prova Brasil, informa que em relação aos resultados de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos finais do ensino fundamental, não houve evolução de acordo com as duas últimas medições.

Em 2013, observamos que estas informações ainda continuam se fazer presentes, considerando apenas mais um item indicado em relação as taxas de rendimento, a **escola C**, informa que as taxas de abandono não melhoraram nos últimos dois anos. Contudo está informação não foi apresentada no ano anterior.

## **EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 03 – ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **Síntese da Dimensão 03**

#### **Quadro 19 - Ensino e Aprendizagem 2012**

	<b>Tema</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
Problema(s) Identificado(s)	<b>Projeto Pedagógico</b>	Os conteúdos para cada componente curricular/ disciplina e para cada ano/ série ou ciclo raramente são organizados de forma sequencial.
		No processo de elaboração do currículo a escola raramente promove o diálogo com a comunidade e incorpora seus saberes.
	<b>Currículo</b>	Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem, a escola raramente considera os prejuízos que a repetência pode causar na trajetória dos estudantes.
	<b>Avaliações</b>	Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem, a escola raramente considera os prejuízos que a repetência pode causar na trajetória dos estudantes.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	<b>Jornada Ampliada</b>	Não existem problemas na Jornada Ampliada

Fonte: PDDE (2013)

## Quadro 20 - Ensino e Aprendizagem 2013

Problema(s) Identificado(s)	Tema	Problema(s) Identificado(s)
	<b>Projeto Pedagógico</b>	A comunidade escolar às vezes incorpora a Educação em Direitos Humanos (EDH) no projeto político pedagógico de acordo com as Diretrizes Nacionais para EDH ( Resolução CNE/CP nº 01/2012)
		Não existem problemas no currículo
	<b>Currículo</b>	Não existem problemas no currículo
	<b>Avaliações</b>	A escola às vezes considera a possibilidade dos educandos se auto-avaliarem em situações específicas
		As professoras às vezes coletam informações sobre o desempenho dos educandos, fazem registros sobre as brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens, e organizam essas informações em relatórios e arquivos.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	<b>Jornada Ampliada</b>	Não existem problemas no Jornada Ampliada

Fonte: PDDE (2013)

No eixo Intervenção Direta – dimensão 03, Ensino e Aprendizagem, destacamos um item que a nosso ver, seja uma questão considerável, uma vez que demonstra a condição em que se processa a tomada de decisões dentro da escola. Refere-se ao tema Projeto Pedagógico no quadro 19 – Ensino Aprendizagem, a escola informa que, no processo de elaboração do currículo raramente promove o diálogo com a comunidade, também informa que, tendo em vista, a complexidade do processo de aprendizagem, a escola raramente considera os prejuízos que a repetência causa a trajetória dos estudantes. Conforme a tabela 01 dos índices de reprovação e taxas de rendimento nota-se que a escola C, mantém os índices de reprovação nos anos analisados, destacando-se no ano de 2010 um índice com baixo rendimento. Portanto, as ações descritas no PDE não se tornaram significativas para modificar de forma essencialmente real os problemas de que são tratados no âmbito escolar.



## EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 04 – PROCESSOS E GESTÃO

### Síntese da dimensão 04

#### Quadro 21 - Processos e Gestão 2012

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Há 1 Secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.
	Processos	Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

#### Quadro 22 - Processos e Gestão 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Não existem problemas na direção
	Processos	Não existem problemas nos processos
		As normas relativas a atrasos e faltas às vezes são aplicadas, tanto para professores quanto para educandos.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

Conforme os resultados do PDE da **Escola C** (2012-2013), os processos e gestão encontrados na dimensão do eixo Intervenção direta, afirmam que não existem problemas na direção da escola, além de destacar no tema processos que não existem problemas nem no aspecto financeiro e nem na atuação da gerência escolar.

## 6.4 PDE DA ESCOLA D

### EIXO: RESULTADOS – DIMENSÃO 01 – INDICADORES E TAXAS

#### Síntese da Dimensão 01

#### Quadro 23 - Indicadores e Taxas - 2012

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 1)
	<b>IDEB</b>	O IDEB dos anos finais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis.
	<b>Taxas de Rendimento</b>	A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de reprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos
	<b>Prova Brasil</b>	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições
		Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

#### Quadro 24 - Indicadores e taxas 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 1)
	<b>IDEB</b>	O IDEB dos anos finais da escola não melhorou nas duas últimas medições disponíveis.
	<b>Taxas de Rendimento</b>	A taxa de aprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
		A taxa de abandono da escola, no ensino fundamental não melhorou nos últimos dois anos.
		Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

A **Escola D** possui, de acordo com o Censo Escolar (2013), possui 645 alunos e encontra-se localizada na área urbana da cidade de Porto Velho. Os quadros da dimensão 01 – indicadores e taxas, informa que em relação a aprovação no ano de 2012, não houve melhora nos últimos dois anos, como também acrescenta que para as taxas de rendimento, não houve melhora nos índices de reprovação no ensino fundamental nos últimos dois anos. Acrescenta ainda nesse quadro que, em relação aos resultados de Língua Portuguesa e Matemática, nos anos finais do ensino fundamental, não houve evolução de acordo com as duas últimas medições da Prova Brasil.

Em 2013, observamos que essas informações ainda continuam a se fazer presentes, considerando que as taxas de abandono não melhoraram nos últimos dois anos. Contudo está informação não foi apresentada no ano anterior.

## **EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 03 – ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **Síntese da Dimensão 03**

#### **Quadro 24 - Ensino e aprendizagem 2012**

	<b>Tema</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
<b>Problema(s) Identificado(s)</b>	<b>Projeto Pedagógico</b>	b) A escola raramente segue o projeto pedagógico, que orienta o processo de ensino e aprendizagem
	<b>Currículo</b>	d) A escola raramente oferece apoio aos professores para implementação do currículo
	<b>Avaliações</b>	g) A escola raramente utiliza a avaliação formativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	<b>Jornada Ampliada</b>	A escola não desenvolve ações de educação integral porque: Não possui espaço físico, Não dispõe de profissionais para coordenar as atividades

Fonte: PDDE (2013)

### Quadro 25 - Ensino e Aprendizagem 2013

<b>Problema(s) Identificado(s)</b>	<b>Tema</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
	<b>Projeto Pedagógico</b>	A comunidade escolas às vezes elabora um projeto político pedagógico (PPP) em forma de documento amplamente divulgado
	<b>Currículo</b>	No processo de elaboração do currículo a equipe escolar nunca promove o diálogo com a comunidade escolar e incorpora seus saberes.
	<b>Avaliações</b>	A equipe escolar às vezes adota ações pedagógicas que buscam tornar a reprovação o último recurso para o desempenho insatisfatório do estudante.
	<b>Tempo de Aprendizagem</b>	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	<b>Jornada Ampliada</b>	Não existem problemas na Jornada Ampliada

Fonte: PDDE (2013)

Quanto ao eixo Ensino e aprendizagem a **Escola D** no ano de 2012, informa que raramente segue o projeto político pedagógico, e que ainda raramente oferece apoio da implementação do currículo. Quanto ao PPP um instrumento de ação política dentro da escola, destacamos que sua atuação na escola, acaba sendo diluída à medida que seus princípios são confundidos com o PDE, uma vez que se adota o plano como captador de recursos financeiros.

### EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 04 – PROCESSOS E GESTÃO

#### Síntese da Dimensão 04

#### Quadro 21 - Processos e Gestão 2012

<b>Problema(s) Identificado(s)</b>	<b>TEMAS</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
	<b>Direção</b>	Há 1 Secretário(a) da escola que não possui(em) graduação.
	<b>Processos</b>	Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção
	<b>Finanças</b>	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

## Quadro 22 - Processos e Gestão 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Direção	Não existem problemas na direção
	Processos	Não existem problemas nos processos
		As normas relativas a atrasos e faltas às vezes são aplicadas, tanto para professores quanto para educandos.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

No quadro 22, processos e gestão, a **Escola D** apresenta pouca objetividade em relação às respostas, afirma tanto em 2012 quanto em 2013, que quanto a este tema os problemas que colaboram para conduzir a uma dificuldade na realização da gestão, concentra-se no plano de que na escola, existe apenas um secretário sem graduação. Afirma ainda, que os problemas de comportamento são resolvidos pelos próprios professores sem interferência da direção e que não existem problemas nas finanças. No ano de 2013, as respostas apresentadas são evasivas e pouco contundentes, demonstrando a superficialidade em relação às atividades pertinentes que constroem o discurso de uma verdadeira gestão democrática.

### 6.5 PDE DA ESCOLA E

#### EIXO: RESULTADOS – DIMENSÃO 01 – INDICADORES E TAXAS

#### Síntese da Dimensão 01

## Quadro 25 - Indicadores e taxas 2012

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 4)
	IDEB	A taxa de reprovação da escola, no ensino fundamental, não melhorou nos últimos dois anos
	PROVA BRASIL	Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

**Quadro 26 - Indicadores e taxas 2013**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) crítico(s) (Máximo 4)
	IDEB	A taxa de aprovação da escola, no ensino médio, não melhorou nos últimos dois anos
	PROVA BRASIL	Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil, nos anos iniciais, não demonstram evolução nas duas últimas medições Os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não demonstram evolução nas duas últimas medições

Fonte: PDDE (2013)

A **Escola E**, de acordo com o Censo Escolar (2013), possui 1903 alunos matriculados, encontra-se localizada na área central urbana da cidade de Porto Velho. De acordo com os dados apresentados no ano de 2012, a escola afirma que em relação às taxas de rendimento, a reprovação da escola, no ensino fundamental não melhorou nos últimos dois anos. Ainda informa que os resultados de Matemática na Prova Brasil, nos anos finais, não apresentou evolução nas duas últimas medições. Observa-se no ano de 2013, que as informações vão se apresentar agora, com relação ao ensino médio, onde a escola informa que a taxa de abandono, não melhorou nos últimos dois anos. Uma informação que se propõe desconhecida, pois no ano anterior não faz nenhuma menção em relação ao ensino médio. Informa ainda que em relação ao tema Prova Brasil, permanece a informação evidenciada no ano anterior (2012) sobre a baixa evolução nos resultados de matemática, acrescentando-se agora, a disciplina de Língua Portuguesa, sem evolução nas últimas medições.

### **EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 03 – ENSINO E APRENDIZAGEM**

#### **Síntese da Dimensão 03**

**Quadro 27 - Ensino e Aprendizagem 2012**

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Jornada Ampliada	A escola não desenvolve ações de educação integral por que: Não dispõe de profissionais para coordenar as atividades

Fonte: PDDE (2013)

### Quadro 28 - Ensino e Aprendizagem 2013

Problema(s) Identificado(s)	TEMAS	Problema(s) Identificado(s)
	Projeto Pedagógico	Não existem problemas no Projeto Pedagógico
	Currículo	Não existem problemas no Currículo
	Avaliações	Não existem problemas nas Avaliações
	Tempo de Aprendizagem	Não existem problemas no Tempo de Aprendizagem
	Jornada Ampliada	A escola não desenvolve ações de educação integral por que: Não dispõe de profissionais para coordenar as atividades

Fonte: PDDE (2013)

Em relação ao eixo Intervenção Direta – dimensão 03 – Ensino e Aprendizagem, observa-se que a **Escola E**, informa que ano de 2012, os problemas de ensino aprendizagem, estão ligados ao fato de a escola não desenvolver ações de educação em tempo integral. Acredita-se, portanto, que a falta de profissionais para o desenvolvimento dessas ações influenciem na questão da obtenção de baixas taxas de rendimento no ensino fundamental.

Em 2013 a **Escola E**, continua a identificar os mesmos resultados em relação às ações de tempo integral, entretanto, informa que não há problemas no Projeto Pedagógico, não existem problemas no currículo, não existem problemas nas Avaliações e não existem problemas no tempo de aprendizagem. Contudo informa no eixo anterior que os problemas em relação aos baixos índices no ensino fundamental, que não demonstraram evolução satisfatória para os índices do IDEB, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, continuam sendo destacados de acordo com as informações expressas nos quadros da síntese do diagnóstico. O problema orgânico desta escola conforme os dados apresentados pela equipe técnica a disposição no sistema PDDE, é fundamentalmente relacionada as baixas taxas de rendimento em disciplinas consideradas críticas que, de acordo com o PDE, se refere ao fato da escola não possuir educação em tempo integral.

## EIXO: INTERVENÇÃO DIRETA – DIMENSÃO 04 – PROCESSOS E GESTÃO

### Síntese da Dimensão 04

#### Quadro 29 - Processos e Gestão 2012

<b>Problema(s) Identificado(s)</b>	<b>TEMAS</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
	Direção	Não existem problemas na Direção
	Processos	Os problemas de comportamento raramente são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção.
		As normas relativas a atrasos e faltas raramente são aplicadas, tanto para professores quanto para estudantes.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)

#### Quadro 30– Justificativas/Evidências – Direção

Justifica/ Evidências	A gestão por ser democrática ela passa a ser mais participativa, e os gestores acompanham sempre que possível as atividades e valorizam os profissionais envolvidos com o processo ensino aprendizagem.
--------------------------	---

Fonte: PDDE (2013)

#### Quadro 31 - Processos e Gestão 2013

<b>Problema(s) Identificado(s)</b>	<b>TEMAS</b>	<b>Problema(s) Identificado(s)</b>
	Direção	Não existem problemas na Direção
	Processos	Os problemas de indisciplina às vezes são resolvidos na própria sala de aula, sem que se precise recorrer à direção ou a instâncias externas à escola.
	Finanças	Não existem problemas nas finanças

Fonte: PDDE (2013)



A **Escola E** em 2012, no eixo intervenção direta – dimensão 04, afirma que se mantém integrada em todas as ações propostas pelo PDE, de modo que se baseia nos indicadores de taxas que a conduz ao momento de propor soluções, que sejam mitigadoras para a escola, conforme informações extraídas do sistema PDDE. Afirma ainda no quadro de evidências “a gestão por ser democrática, ela passa a ser mais participativa, e os gestores acompanham sempre que possível as atividades e valorizam os profissionais envolvidos com o processo ensino aprendizagem”. Contudo cabe um questionamento, em que medida ocorre essa valorização, uma vez que estes profissionais são não chamados a tomada de decisões. A valorização a que se refere à escola está voltada a cursos relâmpagos de capacitação ou formação continuada como vem sendo denominado atualmente.

Ao observar o quadro Processos e Gestão dos anos de 2012 e 2013, a escola identifica os problemas considerados mais críticos, entretanto afirma que dos temas destacados, acredita não possuir nenhum elemento que possa evidenciar falta de compromisso nos processos que envolvem a gestão escolar, conforme as diretrizes do PDE. Acaba por afirmar de forma sintetizada que não apresenta nenhum problema nesta dimensão, uma vez que considerada a gestão participativa e compartilhada, valorizando os profissionais da escola, como aponta no quadro de evidências da dimensão 4.

A descrição analítica realizada nos eixos e dimensões do PDE apresenta similaridade quanto às respostas apresentadas, uma vez que se trata de um documento organizado por meio de questionários com perguntas fechadas. As escolas à medida que respondem a estes questionários, devem sintetizar as informações que consideram mais importantes ao final de cada elemento descritivo dos temas vinculados aos eixos e dimensões. Essa condição presente no PDE apenas limita a atuação da escola, que deve atuar de acordo com as ações que foram indicadas no plano. Considera-se ainda uma série de elementos divergentes no processo de execução do plano, uma vez que este se propõe a alcançar eficiência, e ainda estabelecer a autonomia e participação dos sujeitos, considerando a gestão democrática, como elo indissociável para o alcance desse objetivo. Contudo verifica-se que não há envolvimento dos professores na tomada de decisões, pois percebemos que as decisões já são tomadas, cabendo aos

gestores realizar a comunicação sobre o fim a que se destinam as ações e as verbas indicadas no PDE.

Apontamos elementos que constituem evidências contraditórias nas respostas sintetizadas nos quadros do PDE de cada escola. Relacionamos as respostas mais recorrentes no plano, tais como: “Não existem problemas na direção”, “não existem problemas nas finanças”, “A gestão por ser democrática, ela passa a ser mais participativa, e os gestores acompanham sempre que possível as atividades e valorizam os profissionais envolvidos com o processo ensino aprendizagem”, “A escola não desenvolve ações de educação integral porque não possui espaço físico”, “Não existem problemas no tempo de aprendizagem”, “A escola não desenvolve ações de educação integral porque não dispõe de profissionais para coordenar as atividades”.

Conforme Bordignon e Gracindo (2001) é possível apontar elementos que identificam a lógica gerencial guiada também por idiossincrasias, pois quando se observa as respostas recorrentes nos quadros, é possível identificar um posicionamento pessoal, que mais parece ser uma questão particular, determinada segundo uma visão, que não apresenta no conjunto de considerações propostas uma posição e ação do coletivo escolar.

Ao definir que a escola não apresenta problemas com a direção, fica evidente que as respostas apresentadas não identificam consideravelmente as ideias do grupo. Não é possível imaginar que uma escola que apresenta indicadores que informam a permanência de índices de reprovação, possa trazer em seu funcionamento cotidiano ausência de conflitos ou problemas coletivos. Outro item que se destaca se refere à seguinte resposta: “às vezes, os processos de gestão são gerenciados com o auxílio de dados e indicadores”. Interessante notar que estes indicadores, são à base de construção de PDE, um fato que se apresenta divergente em relação as demais respostas apresentadas pelas escolas.

Quando as escolas afirmam “não existir problemas nas finanças”, se referem ao fato de que existe o recurso disponibilizado via PDE que pode ser recebido em duas parcelas: a principal e a complementar, além dos recursos específicos do PDDE. Entretanto, deliberadamente quando as escolas afirmam que não existe

problema nas finanças apresentam uma questão paradoxal que não condiz com o real cotidiano. Sabemos que durante o ano letivo as escolas realizam eventos para angariar fundos, dessa forma, minimizam os custos e atendem as recomendações do Banco Mundial, que estabelece diretrizes por meio desses financiamentos, tais como partilhar as necessidades da escola com a comunidade e com família, com a intenção de manter no mínimo adequada a infraestrutura escolar. Desse modo, as escolas atendem as recomendações do Banco, quando ano a ano, em seus calendários de atividades escolares, contam com a colaboração dos alunos para arrecadar dinheiro por meio de atividades, como gincanas e quermesses. Estimulados a participar desses eventos com a arrecadação de material, que é utilizado para suprir alguma necessidade que os recursos financeiros do PDE ou do PDDE não contemplam na escola. Desse modo, os alunos em troca, recebem bonificação na pontuação de suas disciplinas.

Em relação ao fato das escolas afirmarem que “não existir problemas no tempo de aprendizagem” e a “não desenvolver ações de educação integral porque não dispõe de profissionais para coordenar as atividades”, ou ainda que “a escola não desenvolve ações de educação integral porque não possui espaço físico”, observar-se que se não há problemas no tempo de aprendizagem, os indicadores que são constituídos para aferir o nível de aproveitamento escolar deveriam portanto demonstrar consonância com estas observações. Contudo verificamos que há contradição, pois as escolas analisadas, ao mesmo tempo em que afirmam essa condição, apresentam evoluções quanto aos índices de reprovação. De acordo com o período analisado de 2008 a 2012, observa-se que a tendência é oscilatória e não apresenta recuo gradativo para os índices mencionados, fato a que se propõem as ações pedagógicas e financiáveis do PDE.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor dessa análise se pautou na metodologia que estrutura o PDE, concebido por meio de gerências estratégicas administrativas com o objetivo de implementar uma política de participação democrática e gestão efetiva, com vistas a melhorar os resultados e desempenho escolar que vai ao encontro da qualidade educacional e da autonomia. Para realizar essa análise nos baseamos na descrição da metodologia do plano repassado as escolas, e nos resultados apresentados em relação ao desempenho dos alunos e envolvimento dos professores, além dos processos descritos presentes nos elementos de implementação e execução do PDE nas escolas. Em relação a esses aspectos identificamos as teorias administrativas que referenciam o PDE, sustentado pela metodologia que lhe dá aporte estrutural, observamos como as escolas conduzem sua execução no cotidiano, como os gestores absorvem suas orientações e como os professores estabelecem relações com o plano, além de verificar suas percepções e compreensão.

Quanto às categorias que nos propomos estudar, destacamos que a totalidade se efetiva a partir da compreensão da sociedade brasileira e suas relações com o Estado capitalista. Essas relações são revestidas pelas condições políticas, econômicas e culturais dominadas pelo imperialismo, que dessa forma, garante a dependência de suas semicolônias por meio do controle dos aparelhos do Estado, que por sua vez, atende a esse domínio, se submetendo aos mecanismos de regulação financeira.

O avanço do imperialismo se apresenta por meio de sua expressão neoliberal, de modo que na atualidade, conduz sua legitimidade com os acordos estabelecidos via Banco Mundial/MEC. Daí as reformas promovidas na educação, que apresentam as diretrizes implementadas pelo Banco Mundial, como é possível constatar em documentos oficiais como Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, Plano Nacional de Educação, PNE Lei 10.172/2001, entre outras. Assim, se difunde de forma deliberada as ideologias neoliberais que passam a se efetivar nos planos educacionais implantados com a orientação do Banco Mundial, que dessa forma, direcionou a municipalização do ensino fundamental, impondo o processo de descentralização na educação. A implementação de planos

educacionais torna-se apenas mais um veículo para favorecer o avanço das reformas e ideologias neoliberais. Frutos do FUNDESCOLA em convênio com o FNDE estes planos, são estruturados com base nas teorias do capital humano e da qualidade total, ligados, portanto, às teorias neopragmáticas e neotecnicistas. De acordo com Souza (2010), além do PDE, podemos citar os seguintes planos e programas educacionais: PDDE, Escola Ativa, PROLER, PROINFO, Brasil Alfabetizado, GESTAR, entre outros.

Se fundamentando nos princípios de autonomia, participação e descentralização, o PDE se estrutura com base na elaboração do planejamento estratégico, que tem como foco promover a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto para garantir um dos princípios de grande relevância, a autonomia, a escola deve fazer uso da execução do PDE, que só se efetiva por meio do repasse de recurso financeiro para a escola, portanto, constitui um processo inicial que desencadeia a materialização dos demais princípios. Para Oliveira (2008), trata-se de uma autonomia tutelada, “uma vez que o plano é elaborado de acordo com as rigorosas orientações contidas no Manual de elaboração” e na plataforma interativa que direciona as respostas a serem dadas.

A pesquisa confirmou que o caráter de autonomia presente no PDE evidencia uma “participação” induzida, descentralizando tarefas e criando novas demandas de trabalho aos professores, além de responsabilizar, os pais e a comunidade escolar pela manutenção e resultados obtidos pela escola. Nessa perspectiva, as políticas educacionais emanadas sob os auspícios do Banco Mundial, promovem à aparente ideia de que a participação e a autonomia que na perspectiva do PDE, são elementos essenciais para a mitigação de todos os problemas no âmbito educacional.

No cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, se evidencia a presente ideologia imperialista em favor do capital. Os programas e planos educacionais em convergência com as propostas do Banco Mundial direcionam a educação para o rumo da competitividade e da abstração empresarial. Destacando-se dessa forma, a incapacidade do Estado em oferecer educação de qualidade. Nesse sentido, a gênese do discurso do Banco Mundial, se relaciona as propostas neoliberais para a educação. Essas propostas mantém estreita relação com os

fenômenos estudados, onde é possível constatar que as principais transformações econômicas, e sociais desencadeadas a partir dos anos de 1990 no mundo capitalista, ganharam concretude com o surgimento do neoliberalismo e da acumulação flexível, traduzidos e veiculados pelo Banco Mundial, mediante seus programas de ajuste estrutural. Portanto, a introdução das teorias administrativas no âmbito educacional revela as tendências pragmáticas pós-modernas, com vistas a preparar o aluno para o mercado de trabalho, daí o fato dos planos desencadearem conceitos frequentes no interior das escolas com eficiência, eficácia, autonomia e competência, ou seja, de modo que apenas garantem a legitimidade da modernidade produtivista.

Nesse sentido, a análise confirmou a categoria contradição presente na elaboração e execução no PDE, por meio de seus pressupostos, que afirmam aperfeiçoar a gestão da escola pública e a melhorar a qualidade do ensino oferecido, porém nessa perspectiva a melhoria da qualidade do ensino depende da administração gerencial da escola e de todos os organismos internos que a envolvem. Entretanto, a partir das observações realizadas no âmbito escolar, verifica-se o aparente ou pouco envolvimento do coletivo escolar, que no decorrer da implementação dos planos educacionais via MEC, assumem um invólucro de decisões pouco significativas que na prática não afetam ou não modificam a realidade escolar. A implementação do PDE, configura-se dessa forma, em uma condição de aparente autonomia escolar, onde a escola assume os recursos financeiros a partir da execução do planejamento estratégico com prática inovadora que se traduz como redentora dos problemas de desempenho escolar. Entretanto, o plano apenas resulta no uso de velhas práticas administrativas que conduz a um aparente mecanismo de nova gestão, que neste processo, acaba por alimentar o centralismo burocrático.

Ressaltamos que o PDE não apresenta um planejamento embasado em um processo que constitua uma prática que conduza a crítica-reflexiva de análise da realidade escolar. Não há como garantir a qualidade dos processos voltados para os problemas de ensino-aprendizagem, nem tão pouco melhorar os índices de aprovação, apenas adquirindo material escolar, seja na denominação capital ou custeio. As ações descritas no PDE, tidas como inovadoras, apenas dissimulam as reais necessidades básicas da escola e ainda há evidências de que sem o recurso

as escolas deixam de praticar as ações propostas, apenas recorrendo ao preenchimento de um instrumento burocrático virtual, demonstrando que o plano em sua concepção e objetivos dura somente o seu tempo de execução, ou seja, de acordo com a chegada dos recursos na escola, não apresentando real efetividade.

A categoria ideologia aponta o PDE como plano compensatório, que na verdade se traduz apenas em um paliativo no processo de mitigação dos problemas educacionais. O caráter ideológico do plano apreende uma condição paradoxal, que induz e conduz as escolas a resultados equivocados e ineficientes para as perspectivas das especificidades dos problemas educacionais, que têm origem na prática capitalista e não tem dado provas de sua solução por medidas que têm as mesmas origens de seus problemas. À medida que propaga a ideia de participação, conquista da qualidade, eficácia, eficiência, gera o sentimento de que a participação coletiva e a efetiva gestão democrática na escola se apreendem por meio da execução e implantação dos planos. Na verdade o PDE apenas constrói pseudodecisões que são disseminadas na essência estrutural da escola. Salientamos ainda que as propostas do referido plano que se efetivam no âmbito escolar, já foram planejadas, pois faz parte de um projeto maior concebido por órgãos internacionais, como o Banco Mundial.

Na realidade a condição em que se encontram os sistemas educacionais resulta da prática capitalista, portanto, planos ou programas educacionais não tem dado provas de solução por medidas que tem a mesma origem em seus problemas. Nesse sentido, se faz necessário questionarmos as teorias e práticas que mascaram os propósitos efetivados para a educação escolar. Temos que buscar os fundamentos de uma escola que leve os alunos a perceberem a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, tendo então condições de superá-las.

Encontramos ainda traços de manipulação ideológica nas atividades desenvolvidas pelos professores, uma vez que observamos que a compreensão sobre o PDE é superficial, limitada ou ainda ausente. A fala dos professores revela que a compreensão dos pressupostos do PDE gira apenas em torno de questões pedagógicas voltadas a aquisição de material escolar, o que acaba por garantir uma prática embasada na superficialidade dos conteúdos ministrados em sala. Podemos observar que em dadas situações os professores tornam-se meros executores das

ações do plano, uma vez que estas ações são materializadas via projetos escolares, tornando-se, portanto uma prática efetiva e comum nas escolas. Diante desse aspecto, percebemos a incorporação das teorias administrativas no cotidiano escolar, aspirada e em certa medida executada pelos professores sem questionamentos. São relações de poder que se confirmam mediante as estruturas gerenciais organizadas pelo PDE, que estabelecem uma rede de controle, no qual um controla o trabalho do outro, velado pela ideia de participação e autonomia.

Enquanto na práxis percebemos que não há ligação entre teoria e prática, que conduza a transformação efetiva no interior da escola. A ideia de que o recurso financeiro do PDE por si só, constitui a força motriz para impulsionar a solução de problemas no âmbito escolar, tem sido amplamente incorporada a políticas educacionais e, portanto ao discurso de obtenção de qualidade no ensino. Entretanto, o recurso não garante que haja a construção de reflexões críticas, que possam se tornar imperativos substantivos que conduzam ao rompimento com os interesses da classe dominante. O plano apresenta condições meritocráticas que mascaram o ideal de gestão democrática e autonomia, além de contribuir para uma educação com conteúdos controlados e revisitados, que servem ao mercado na produção de mão-de-obra de modo a garantir maior produtividade ao capital. Assim, a escola tornar-se uma empresa, e os alunos e pais seus clientes. Destaca-se que a teoria proposta no plano não atinge em larga escala a obtenção de resultados satisfatórios quanto ao que se propõe, pois verificamos que a elaboração do PDE se dá de forma centralizada, sendo conduzido pelos gestores como forma de cumprir um rigor burocrático, afim de não perder o recurso financeiro que sustenta diversas ações.

Nessa perspectiva, destaca-se que o plano de ação, elemento centralizador das ações do PDE, se baseia em práticas que a escola já realiza. Entretanto o plano em seu contexto geral é concebido para aumentar a eficiência da escola de modo a garantir a satisfação dos clientes, daí o fato da mensuração dos serviços estabelecidos por meio do IDEB e Prova Brasil, reforçarem práticas relacionadas à competência, seletividade e meritocracia. Em vez de se promover a formação do indivíduo para a construção de uma verdadeira democracia que conduza a formação crítica, de modo a romper com a ordem social vigente, ao contrário procura nesse processo, consolidar ainda mais as práticas de dominação e exclusão,



estabelecendo medidas que mantenham a permanência do indivíduo com pouco ou nenhum acesso ao verdadeiro conhecimento. Fato que contribui para perpetuar a expansão do imperialismo e a consolidação das teias do capital.

O discurso que fomenta a bandeira de implantação do PDE nas escolas públicas brasileiras se dá sob os auspícios da proposta de melhoria da qualidade, educacional, gestão democrática e autonomia, porém é um discurso que não promove ou incentiva o reconhecimento de que estes fatores venham a ser conquistados para além da infraestrutura do sistema educacional. Percebemos desse modo, que os objetivos traçados pelo plano, emanam de processos que são desenvolvidos de forma local, atuando apenas no interior da escola. A execução do PDE materializa os condicionantes do capital que são acionados pela coerção e persuasão, sendo absorvidos cotidianamente nas escolas.

Compreendemos desse modo que é necessário superar gradativamente, a “lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZAROS, 2008 p. 09). A educação em sua trajetória histórica é o instrumento que definitivamente possui o poder de romper com as estruturas da ordem social vigente, é referência para se construir um ser humano que seja de fato humano, liberto da massificação e alienação das classes dominantes. Nesse sentido, defende Mézaros (2008) que as práticas educacionais devem permitir aos todos os sujeitos do processo de ensino, trabalhar mudanças necessárias para a construção de uma sociedade que não esteja subjugada aos valores da classe dominante, ou seja, uma educação concebida para estabelecer um trabalho alienante com o objetivo de manter o trabalhador dominado.

É imperativo considerar a educação como instrumento imprescindível no processo de transformação social. Portanto, para se estabelecer esse objetivo, e alavancar sua ação política, a educação deve se apropriar de instrumentos que promovam a desarticulação do processo de hegemonia das classes dominantes. É necessário, portanto, buscar medidas que possam construir um elo entre a luta da classe trabalhadora e a escola, em busca por uma transformação radical da política hegemônica imperialista e do modelo econômico vigente da sociedade.

Para realizar a transformação social, a educação tem papel preponderante, na medida em que for capaz de “servir de instrumento em poder dos grupos sociais

dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes” (PARO, 2012, p. 133). Todavia a educação para exercer este papel não pode ser destituída de seu teor político. Não se pode considerar apenas o sentido e importância de uma, e anular a outra. É por meio de uma educação com base política que se pode estabelecer uma práxis educacional para além do capital (MÉSZAROS, 2008).

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 232.

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 01, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

ANTONINI, V. L. **Banco Mundial e política Educacional brasileira: um olhar sobre o Fundescola e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)**. Universidade Estadual Paulista. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras. Campus de Araraquara, 2006.

ANTUNES, R. **Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal**. In DOURADO, F.; PARO, V. H. orgs. Políticas públicas e educação básica. São Paulo. Xamã, 2001.

ARRUDA, M. **ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente?** IN Banco Mundial e Políticas Educacionais. Editora Cortez. PUC-SP, 2000.

BITTENCOURT, E. de S. **Políticas Públicas para a Educação Básica no Brasil, Descentralização e Controle Social – Limites e Perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: o município e a Escola**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromisso. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, R; CROSO, C. S; AZZI, D. (org). **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. 1998**. Disponível em:<[http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco\\_mundial\\_e\\_m\\_foco.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_e_m_foco.pdf)>. Acesso em: 05 ag. 2012.

BUENO. L. P; GOMES, M. A. de O. **Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação**. Revista Cocar (UEPA), v. 5, n. 10, p. 53-64, jul-dez, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília. 2008.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: AUTOR **Banco Mundial e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 2000.

CRISÓSTOMOS, A. L. M. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: O que mudou nas Escolas Públicas Estaduais de Teresina?** Disponível em: <[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT5\\_11\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT5_11_2004.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

DAMASCENO, L. S. **A experiência da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves e a formação política de trabalhadores da construção civil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2013.

ENGUITA, M. F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: AUTOR: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Cidade: Visões Críticas. 2010.

ESTRADA, A. A.; SPECK, R. A. **O Plano de Desenvolvimento da Educação e suas relações com as alterações no mundo do trabalho**. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/381/artigo3.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

FNDE, **Resolução/CD/FNDE Nº 25, de 24 de maio de 2011**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3447resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-25-de-maio-de-2011>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: AUTOR. Banco Mundial e Políticas Educacionais. Editora Cortez. PUC-SP, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas Concepções Antagônicas de Gestão Escolar**. Cad. Cedes, Campinas, V. 23, N. 61, P. 302-318, Dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, J. F.; **A Gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileira**. RBPAE, v. 25, n. 02, p. 233-246, mai./agos.2009.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/228649211\\_Educao\\_e\\_trabalho\\_bases\\_para\\_debater\\_a\\_educacao\\_profissional\\_emancipadora](http://www.researchgate.net/publication/228649211_Educao_e_trabalho_bases_para_debater_a_educacao_profissional_emancipadora)>. Acesso em: 30 jun.2012.

\_\_\_\_\_. **O enfoque na dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: Manual do Usuário.** Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 27 agos. 2012.

\_\_\_\_\_. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José L. (Orgs.) 2ª ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. **As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital e precarização do trabalho docente.** Rev. HISTEDBR – on line, Campinas, n. 47, p. 267-283, set. 2012.

LEHER, R. **Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança.** s/d. Disponível: <[http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc\\_Mund\\_educ\\_como\\_seguranca.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Banc_Mund_educ_como_seguranca.htm)>. Acesso em 06 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. R. **Um novo senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do Capitalismo.** Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23657956/1112812656/name/LeherUm+novo+senhor+da+educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

LÊNIN, V. I. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo.** Apresentação Plínio de Arruda Sampaio. Série Navegando Publicações. São Paulo: UNICAMP, 2011. Disponível em: [http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/07/lenin\\_imperialismo\\_navegando\\_ebook.pdf](http://eventohistedbr.com.br/editora/wp-content/uploads/2011/07/lenin_imperialismo_navegando_ebook.pdf). Acesso em: 22 out. 2012.

LIMA, L. S. de A. **Impactos das Políticas de Financiamento da Educação em Rondônia no período de 2003 a 2010: O caso de uma escola de ensino Médio de Porto Velho/RO.** Dissertação (Mestrado em educação). Núcleo de Ciências Humanas (NCH). Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia/RO, 2012.

LOCKHEED, M. E.; VERSPOOR, A. **La Mejora de la educacion primaria en los países en desarrollo: un examen de las opciones de politica.** Washington: World Bank, 1989.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. IN: MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação.** Disponível em: <[www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html](http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html)>. Acesso em: 26 jun. 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/acer\\_marx/ocapital-1.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf). Acesso em: 03 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Disponível: <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/marx-karl-engels-friedrich-a-ideologia-alemc3a3.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: “Infância, Educação e neoliberalismo”. CELESTINO, A. da S. J.; BUENO, M. S.; JUNIOR, P. G. ; MARRACH, S. A. p. 42 – 56, Cortez. Disponível em: < <http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducacao1.html>.> Acesso em 28 de jan. 2013.

MIOTTO, M. L. et al. **O Banco Mundial e a Política da Educação**. Disponível em:<<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/bancomundialeduc2.html>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, I. A. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/FUNDESCOLA) e a autonomia na Gestão escolar**. Universidade Católica de Goiás. D. de Educ. 2002.

NÓBREGA, C. L. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) numa perspectiva de governo democrático popular: uma análise da experiência da rede de ensino de Recife – PE**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005. Disponível em: [http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_3/arquivos/CRISTIANE\\_LI\\_BERATO\\_DA\\_NOBREGA.pdf](http://www.ufpe.br/ceadmoodle/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/CRISTIANE_LI_BERATO_DA_NOBREGA.pdf). Acesso em: 15 dez. 2012.

OLIVEIRA, S. M. B. **Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes educacionais do Banco Mundial**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande/MS, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromisso**. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. **O Programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria e abrangência da Gestão dos sistemas e das escolas públicas**. Disponível:< [http:// www. Cedes.unicamp. Educ. Soci. Campinas](http://www.Cedes.unicamp.Educ.Soci.Campinas), Vol. 26, n.90, p. 127-147, 2005. Acesso em 02 fev. 2014.

PARANHOS, M. P. **O Ideário Educacional em Função das Tendências de (Des)Qualificação do Trabalho**. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/anaais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Michelle Pinto Paranhos o ideario educacional em funcao das tendencias desqualificacao do trabalho.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/anaais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Michelle%20Pinto%20Paranhos%20o%20ideario%20educacional%20em%20funcao%20das%20tendencias%20desqualificacao%20do%20trabalho.pdf)>. Acesso em: 15 fev. de 2013.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução crítica**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Educação Pública**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PDDE, **PDE – interativo**. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>. Acesso: 25 fev. de 2013.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2008. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

PIRES, M. F. de C. **O Materialismo histórico dialético e a educação**. 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

QUEIROZ, M. I. A. **Plano de Desenvolvimento da Escola: Eficácia, Eficiência ou retrocesso?** UNOPAR, Cient. Ciências Humanas Educação. Londrina, 2008, vol. 09. Nº 01, p. 35-46.

RISCAL, S. A. **Política Educacional, Justiça Distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação**. HISTEDBR on-line, n. 44, p. 248-261, dez 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. **A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, M. A. **Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Caderno CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, L. G. A. **As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma**. Linhas Críticas, v. 11, nº 21, p. 265 – 284, jul/dez. 2005.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: AUTOR. **Banco Mundial e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 2000.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

TOMMASI, L. de. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação**. In: AUTOR. **Banco Mundial e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** In: AUTOR. Banco Mundial e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 2000.

TRINDADE, R. da. P. **As Políticas de Gestão escolar: a influencia dos organismos internacionais no planejamento da escola.**

XAVIER, Antônio C. da R; SOBRINHO, J. A. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola.** 3ª edição. Fundescola. Brasília, 2006. Disponível: [http://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes\\_manuais\\_tecnicos/pde\\_escola.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/fundescola/publicacoes_manuais_tecnicos/pde_escola.pdf). Acesso em: 14 jan. 2014.